T 4057.

revista de pedagogie

ANUL XXIII

1

IANUARIE
1974

INSTITUTUL
DE
ȚIINȚE PEDAGOGICE

1090
97
- IUL. 2005
- IUL 2014

COLEGIUL DE REDACȚIE:

Prof. univ. dr. NICOLAE APOSTOLESCU, membru al Academiei de științe sociale și politice ● Prof. univ. dr. docent ION BERCA ● Prof univ. dr. docent ȘTEFAN BĂRSĂNESCU membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România ● Prof. univ. dr. docent ANATOLIE CHIRCEV membru al Academiei de științe sociale și politice ● Prof. EMILIA CONSTANTINESCU ● Prof. univ. dr. ANDREI DANCSULY membru corespondent al Academiei de științe sociale și politice ● Prof. IULIAN NICA director adjunct Institutul de științe pedagogice ● Prof. emerit ANDREI KLOOS ● Prof. univ. dr. docent ANGHEL MANOLACHE ● Prof. emerit dr. VASILE POPEANGĂ ● Conf. univ. VIRGILIU RADULIAN ● Prof. univ. dr. DUMITRU SALADE membru corespondent al Academiei de științe sociale și politice ● Conf. univ. dr. ION STANCIU ● Prof. univ. dr docent STANCIU STOIAN membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România ● Prof. COSTIN ȘTEFĂNESCU ● Prof univ. dr. docent DIMITRIE TODORAN membru al Academiei de științe sociale și politice ● Prof. dr. ANTON VASILESCU redactor șef adj. ● Prof univ dr. GEORGE VĂIDEANU membru corespondent al Academiei de științe sociale și politice ● Prof. MARIN VIȘAN

REDACȚIA:
Str. SFINȚII APOSTOLI Nr. 14, SECTOR 6, TELEFON 15.85.74
BUCUREȘTI

I 4057.

revista de pedagogie

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

U ... 2022

1

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

ANUL XXIII IANUARIE 1974

20341

COLECTIVUL DE REDACȚIE

prof. MEDEEA BUNESCU • prof. SILVIA DIMA • prof. GEORGE NESTOR, secretar gl. de redacție • Prof. FLORICA POPESCU • prof. DINCA SOARE • prof. CONSTANȚA ȘORIK

CUPRINSUL

PREGĂTIREA TEHNICO-PRODUCTIVĂ A ELEVILOR

D. Salade şi R. Ciurea — Contribuţii la o pedagogie a muncii . . 5

Teodor Roman — Politica pregătirii forţei de muncă în raport cu nevoile economiei locale şi naţionale . 12

Mircea Vlăduţ — Pregătirea tehnico-practică a elevilor din învăţământul preşcolar şi general obligatoriu 18

G. Ţeculescu — Cooperarea şcolii cu uzina în activitatea de pregătire tehnico-productivă a elevilor . . 22

Ion Dragu — Pregătirea tineretului pentru integrarea în producţie 27

Petre Bărbulescu — Ergonomia muncii în atelierul şcoală . . 31

Teodor Gal — Maistrul instructor şi perfecţionarea tehnologiei didactice în desfăşurarea activităţii tehnico-productive 40

Maria Neagoe — Factori motivaţionali în activitatea tehnico-productivă 47

Filimon Turcu — Cultivarea curiozităţii şi a spiritului de investigaţie al elevilor prin activitatea în atelierul şcoală 53

Valentina Vişan — Eficienţa pedagogică a pregătirii tehnico-productive a elevilor din mediul rural . 57

Iosif Vonház — Importanţa bricolajului în pregătirea tineretului pentru muncă 64

PROCESUL INSTRUCTIV-EDUCATIV ÎN CLASELE PRIMARE

Olga Oprea — Coordonate pedagogice ale acţiunii de prevenire şi recuperare a retardării şcolare . 69

Augusta Beian — Activizarea elevilor la lecţiile de istorie prin utilizarea diafilmelor 76

Marcela Peneş — Şcolarul mic în faţa întrebărilor . . . 78

DEZBATERE :

Bacalaureatul 82

ANUL MONDIAL AL POPULAȚIEI

G. Botez — Politica demografică și școala . . . 93

Emil Bîldescu — Demografia și pedagogia 96

ȘCOALA ȘI PEDAGOGIA ÎN ALTE ȚĂRI

Tamara Vasilievna Lascaraşvili — Dezvoltarea învățămîntului în R.S.S. Gruzină 102

Sofia Puşcaşu — Învățămîntul elementar francez în proces de renovare 106

CĂRȚI - IDEI

Tudor Țopa — „Probleme de psihosociologie a educației" de A. Dicu și Em. Dimitriu 113

S. Vaimberg — „Educație și limbaj" — coordonator Sorin Stati 114

Mariana Vetrov — „Cîntecele în învățarea limbilor străine" de Simion Morărescu 115

Ioana Herseni — „Relațiile umane în grupele de muncă industrială" de G. Dan-Spînoiu 116

E. Rădulescu — „Organizarea și conducerea învățămîntului politehnic" de Wilfried Lange 118

Gheorghe Bunescu — „Normalitate psihică, boală, limbaj" de Șt. Stössel, D. Ogodescu 119

Magdalena Vasilescu — „Pentru ce ne trebuie profesori ?" de M. Chapsal și M. Manceaux 120

Mircea Frînculescu — Predarea limbilor străine 122

D. V. — Formarea limbajului elevilor prin aplicarea criteriilor logice — de W. Ptaszynski . . 123

BREVIAR

PREGĂTIREA TEHNICO-PRODUCTIVĂ A ELEVILOR

Contribuții la o pedagogie a muncii

Prof. univ. dr. DUMITRU SALADE
Conf. univ. dr. RODICA CIUREA

În procesul de generalizare și diferențiere, caracteristic științei contemporane, apare tot mai pregnant necesitatea constituirii unor ramuri noi ale diferitelor discipline, care să răspundă problemelor noi, apărute în procesul dezvoltării științei și tehnicii. Atunci cînd o problemă a atins un anumit grad de complexitate, cînd ridică numeroase chestiuni și semne de întrebare, cînd pretinde soluționări nuanțate și diferențiate, ea poate deveni obiectul de studiu al unei noi discipline sau al unei ramuri, apărută pe trunchiul unei discipline vechi sau deja constituite. Așa sînt pe cale să se constituie azi o Pedagogie a familiei, o Pedagogie a învățămîntului superior, o Pedagogie militară, o Pedagogie medicală etc. Într-o situație asemănătoare se găsește și Pedagogia muncii, care tinde să-și alcătuiască un statut propriu și să-și delimiteze o arie de cercetare.

Educația prin muncă și pentru muncă a devenit o astfel de preocupare pentru tot mai multe state și organisme internaționale și pentru școală în primul rînd, încît nu mai poate rămîne un simplu capitol al pedagogiei generale și nici nu poate fi cuprinsă printr-o lărgire a limitelor actuale ale acesteia. Ea necesită pe lîngă încorporarea datelor diferitelor științe care se ocupă de domeniul muncii (ergonomia, ergologia, fiziologia muncii, psihologia muncii, sociologia muncii etc.) și adîncirea studiilor privind rolul muncii în formarea personalității dintr-o perspectivă pedagogică, educațională. Studiile referitoare la muncă au devenit tot mai numeroase, aspectele legate de muncă tot mai complexe (cel etic, de exemplu), atitudinea față de muncă a omului contemporan tot mai importantă, încît numai o disciplină le poate cuprinde și trata în mod unitar și adîncit, oferind soluții pe măsura nevoilor.

La noi, datele cercetărilor științifice și documentele de partid ridică la rangul de principiu educația prin muncă și pentru muncă și trasează școlii sarcini deosebite în acest domeniu. „Consider că trebuie să înscriem — spunea tovarășul Nicolae Ceaușescu — ca principiu de bază în hotărîrea Comitetului Central și în lege, că învățămîntul trebuie să pregătească tineretul pentru muncă și viață. Aceasta este sarcina fundamentală a unui învățămînt cu adevărat serios, capabil să pregătească poporul pentru construcția societății socialiste și comuniste".[1]. Pedagogia generală nu are elaborată o metodologie a educației prin muncă și pentru

[1] Cuvîntarea tovarășului Nicolae Ceaușescu la Plenara C.C. al P.C.R. din 18—19 iunie 1973 cu privire la dezvoltarea și perfecționarea învățămîntului în R. S. România.

muncă și nici nu poate îmbrățișa într-o perspectivă educațională de ansamblu întreaga problematică a acestei teme. De aceea, o nouă disciplină este pe cale să îmbrățișeze această temă, să-i elaboreze fundamentele teoretice și să ofere o tehnologie de lucru. Cîteva idei în acest sens pot fi utile momentului de față.

★

Știința contemporană despre om are printre trăsăturile sale distinctive sublinierea caracterului activ al personalității umane și orientarea spre viața practică. Accentuarea rolului activ al omului în viața socială, recunoașterea unanimă a necesității de cultivare a forțelor active ale personalității, înțelegerea activității atît ca premisă cît și ca finalitate a vieții psihice umane, a eforturilor creatoare ale personalității sînt corolarele firești ale acestei orientări.

Este o teză cunoscută a pedagogiei materialiste că dezvoltarea personalității este decisiv hotărîtă de educație. Fără a ignora influența factorilor naturali și a celorlalți factori de mediu, pregnanța acțiunii conștiente, dirijate și organizate a educației rămîne în afara oricărei discuții. Important este ca rezolvarea problemei interrelațiilor factorilor amintiți să depășească impasul unei soluții mecaniciste.

Educația condiționează dezvoltarea, dar această legătură nu este directă și liniară. Elementul de legătură, care mijlocește raportul educație-dezvoltare, constituind obiect al educației și cadru al dezvoltării, este reprezentat de *activitate*. Personalitatea umană se dezvoltă (dependent de vîrstă, de nivel) în joc, prin învățare, în muncă.

Activitatea reprezintă o sursă a dezvoltării, dar și un obiectiv al vieții psihice, o destinație a reacțiilor de răspuns declanșate de incitațiile mediului ambiant. Psihicul se definește și se realizează prin și în activitate. În felul acesta, activitatea poate fi interpretată ca un for al structurării și obiectivării psihice. Organizarea psihică este circumscrisă unei constelații de forme de activitate specific umană, care apar ca programe operaționale speciale ale psihicului. Psihicul uman manifestă permanent tendința de a-și exterioriza structurile sale cognitive, aptitudinale, morale (capacități artistice, priceperi tehnice, idealuri etice etc.) în produse ale activității[2], care-i validează orientarea, și-i pun în valoare potențialul psihic, conform unor criterii obiectivate.

Activitatea în raport cu viața psihică umană, s-ar putea spune că are o valoare triplă : informațională — lărgind sfera cunoașterii ; semantică — atribuind valoare pozitivă sau negativă reacțiilor psiho-comportamentale și integrîndu-le structurilor sociale ; pragmatică — adîncind și perfectînd sistemul reacțiilor psihice adaptative.

Munca, forma cea mai caracteristică a activității umane, întrunește toate aceste atribute și se justifică din punct de vedere psihologic pe baza unor legități astăzi îndeobște cunoscute și cercetate. Activitatea de muncă este o activitate creatoare, a cărei produse oglindesc personalitatea celui care o desfășoară, precum și orizontul universului său. Munca l-a creat pe om și istoria sa în lupta cu natura.

Munca poate fi considerată ca matricea tuturor formelor de activitate umană.[3]

---

[2] M. Golu, A. Dicu, *Introducere în psihologie*, E.D.P., București, 1970.
[3] Pop Laurențiu, *Munca fizică și munca intelectuală*, Cluj, Ed. Dacia, 1973, p. 14.

Ceea ce reprezintă însă o problemă încă mai puțin studiată este problema culturii, a educației muncii, mai ales sub aspect motivațional. Se pune întrebarea: ce se întîmplă cu tendința naturală spre activitate și muncă, atît de pregnant manifestată de individ la vîrste timpurii? Ce se întîmplă cu aviditatea impresionantă a copilului pentru activități care se vor tot atît de solicitante ca și munca adultului? De ce stăruința și interesul de atunci devin în unele cazuri nepăsare, ba chiar uneori atitudine negativă? Fără îndoială, aici trebuie să fie vorba de o neînțelegere. Ea poate uneori izvorî dintr-o absolutizare a altor forme ale activității (jocul, învățătura), neglijîndu-se total alte forme ale muncii pentru care copilul în mod spontan s-a antrenat și s-a pregătit. Alteori, ea poate izvorî dintr-o prea insistentă orientare a copilului spre forme particulare ale muncii, pentru care el nu este pregătit și pe care nu le poate înțelege. Se creează un contra-impuls care nu numai că anulează pe cel natural de sens pozitiv, dar stabilizează totodată o atitudine negativă față de efortul activității în muncă, împiedicînd constituirea factorilor motivaționali.

În fine, această metamorfoză poate fi rezultatul unei greșite organizări a activității de muncă în care e inclus copilul. Pentru a avea valoare educativă, munca trebuie să ofere o experiență socială individului, pe care acesta să o trăiască atît pe plan cognitiv cît și pe plan afectiv. Convingerea că efortul are finalitate materializîndu-se în produse socialmente utile, satisfacția lucrului dus pînă la capăt, emoția conjugării energiilor umane în unul și același țel, bucuria lucrului bine făcut, crează o densitate psihică favorabilă, în măsură să potențeze interesul pentru muncă și să mobilizeze energia în vederea obținerii unor performanțe superioare. Dimpotrivă, o muncă ce nu poate fi cuprinsă de elev, care apare ca un simplu consum de energie fizică fără să includă factorii afectivi și psiho-motivaționali, stinge interesul și anulează orice valoare formativă a efortului depus.

★

O motivare a educației pentru muncă poate fi făcută la nevoie și sprijinindu-ne pe argumente extrase din istoria practicii educative și a cugetării pedagogice.

Obișnuit se consideră că orice sistem sau concepție educativă de orientare reacționară implică negarea valorii sociale a muncii și dimpotrivă, concepțiile progresiste promovează ideea educației prin muncă.

★

Fiind vorba de îmbinarea muncii cu învățămîntul — pistă de pe care este abordată adeseori educația prin și pentru muncă — acest raport este tratat în general unilateral. Se consideră că sarcina revine în mod exclusiv școlii de a se deschide față de muncă. De asemenea, termenul de „muncă" este luat într-o singură accepțiune, și anume în cea de muncă fizică productivă.

Care sînt erorile în acest caz?

Munca din punct de vedere psihologic este o activitate conștientă, care presupune o anume cheltuială de energie pentru atingerea scopului propus. Ea nu există ca un scop în sine, ci totdeauna ca o activitate cu finalitate practică, ca activitate creatoare de util. În această accepțiune largă munca cuprinde deo-

potrivă efortul fizic și intelectual. „Așa cum în natură capul și mîna sînt legate între ele — scria Marx în Capitalul — tot astfel procesul de muncă leagă între ele munca intelectuală și munca manuală".

Este greșit, așadar, să caracterizăm munca după natura efortului depus, așa încît energia musculară ar defini munca fizică, tot așa cum energia cerebrală ar defini munca intelectuală.

Pe de o parte, problema trebuie tratată nuanțat după un criteriu istoric. Pentru sclav, complet desprins de randamentul muncii sale, silit să efectueze o muncă istovitoare, atît din punct de vedere fizic cît și moral, munca apare exclusiv ca efort fizic-muscular. Sclavul este pur și simplu o prelungire a uneltei de muncă. Muncitorul socialist, stăpîn al muncii și al produselor ei, integrat într-o activitate productivă complexă bazată pe tehnica cea mai avansată, angajat în conducerea și în organizarea procesului muncii, cointeresat în randamentul muncii desfășurate, încetează de a mai fi o simplă anexă a uneltei. El devine un tehnician, cunoscător profund al temeiurilor științifice ale muncii sale, capabil de o muncă creatoare, apt spre autodesăvîrșire și autoperfecționare continuă.

Pe de altă parte, problema trebuie tratată nuanțat și după un criteriu psihologic. Sculptorul sau artistul coregraf desfășoară o activitate intelectuală pe baza unui efort exclusiv fizic. Dar dispecerul sau cel ce lucrează la tabloul de comandă efectuează o activitate fizic-productivă pe baza unui efort aproape exclusiv intelectual.

Unde este delimitarea atunci? Din punct de vedere psihologic și social, această delimitare este foarte greu de făcut. De aceea, vorbind azi despre educația pentru muncă, trebuie să avem în vedere deopotrivă munca fizică și cea intelectuală. Cel ce este pregătit pentru o activitate predominant intelectuală va fi astfel educat încît *să vrea* să-și conjuge eforturile cerebrale cu efortul fizic atunci cînd condițiile o cer. Apropierea muncii intelectuale de cea fizică are un sens mai mult etic-atitudinal decît tehnic. Astfel se și explică ușurința cu care marea majoritate a intelectualilor asimilează deprinderi profesionale direct productiv-practice. În această direcție accentul cade în educație pe cultivarea noii atitudini față de muncă, pe formarea concepției socialiste cu privire la muncă și muncitor. În schimb, cel ce este pregătit pentru o activitate direct productivă, cu caracter predominant fizic, trebuie astfel educat încît *să poată* efectua simultan și o activitate cu caracter intelectual, care să sporească nivelul creativității în munca desfășurată. Apropierea muncii fizice de cea intelectuală capătă un sens gnosiotehnic; accentul în educație cade pe cultura generală, științifică, politehnică a muncitorului.

Iată de ce considerăm că este mai corect să vorbim despre apropierea reciprocă între cele două aspecte ale muncii, unitară în esența ei și să subliniem necesitatea unei „educații a muncii" care să se integreze organic atît învățămîntului cît și activității productive propriu-zise. Cu o formulă simplă dar sugestivă s-ar putea spune: nici școală fără muncă, dar nici muncă fără școală.

★

Un răspuns chestiunii în discuție s-ar putea da ținînd seama de experiența acumulată de-a lungul timpului în acest domeniu, care se cere confruntată cu datele cercetărilor științifice recente din diferite domenii înrudite cu pedagogia (psihologia, ergonomia, igiena, fiziologia muncii etc.) și valorificată pe linia for-

mării personalității viitorilor cetățeni. Faptul că cerințele vieții contemporane și particularitățile specifice școlii și societății moderne au adus în primul plan chestiunea educării tineretului pentru muncă și prin muncă, dă o notă de urgență acestei preocupări. Este cu atît mai îndreptățită o asemenea preocupare cu cît majoritatea experiențelor întreprinse în această direcție (a educației prin muncă) au dat rezultate pozitive. Chiar și atunci cînd concluziile unor astfel de încercări n-au fost convingătoare, cauza a fost mai degrabă în defectuoasa organizare a experimentelor decît în ideea însăși.

Educația prin muncă și pentru muncă poate fi considerată ca o achiziție certă a pedagogiei moderne, sprijinită pe numeroase dovezi furnizate de practică și de numeroase științe. Ceea ce constituie însă o problemă discutabilă și o dificultate greu de depășit, este elaborarea unei metodologii a acestei activități. Constituirea unei „Pedagogii a muncii" ar reprezenta o contribuție importantă la soluționarea ei. Cîteva din concluziile cercetărilor efectuate pînă acum în domeniul pedagogiei, psihologiei, ergonomiei și sociologiei vin în sprijinul formulării unor puncte de reper în acest sens :

1. Unanimitatea opiniilor cu privire la necesitatea unei pregătiri psihologice a tineretului pentru muncă. Rezervele cu privire la această teză, dacă sînt, constituie o excepție.

2. Munca este un concept fundamental dialectic, concept care și-a schimbat în decursul timpului conținutul, sensul și valoarea și care se cere azi reconsiderat și precizat în lumina noilor date ale științei.

3. Munca este o formă de participare la viața socială, cu numeroase și puternice valențe formative, care se cer explorate și utilizate în acțiunea de pregătire a tineretului.

4. Educația prin muncă ocupă un loc de prim rang pe agenda multor manifestări internaționale de prestigiu (BIE, Congrese de psihologie și pedagogie, Asociația internațională de OSP etc.). Realizarea unei personalități multilateral dezvoltate, presupune, în primul rînd, antrenarea acesteia în muncă. Prin muncă ne formăm pe noi înșine, ne modelăm și ne construim un profil etic și de mare autenticitate.

5. Educația prin muncă și pentru muncă este văzută adeseori ca o latură alături de celelalte componente, în loc să ocupe un loc central, de prim rang, în procesul complex al făuririi personalității de care are nevoie societatea noastră socialistă. Această subapreciere a ei are consecințe practice negative în munca educativă.

6. Tehnica a cucerit tineretul și exercită asupra lui o influență considerabilă, ceea ce face necesar luarea ei în considerare într-un grad mai mare decît în prezent în activitatea de instruire și educare. Alegerea formelor muncii și a tehnicii pentru a corespunde nevoilor instruirii și educării tinerilor rămîne o problemă deosebită.

7. Există o mare varietate de activități practice (tehnice, productive, aplicative etc.) care ar putea răspunde obiectivelor urmărite prin educația pentru muncă și prin muncă, precum și cerințelor legării teoriei de practică.

8. Umanismul concepției educației prin și pentru muncă este un umanism de tip superior și dispune de puternice valențe formative, cu efecte multiple asupra individului și de aceea trebuie să devină o coordonată de bază a culturii generale.

9. Formarea unei motivații sociale-morale a muncii, în acord cu sensul modern al conceptului de muncă, rămîne o sarcină deosebită a activității educative, ținînd seama că aceasta nu se formează de la sine și că ea condiționează în mare parte atitudinea față de muncă.

Desigur că aceste puncte de sprijin ar putea fi înmulțite dacă am face apel și la concluziile cercetărilor din științe mai îndepărtate de pedagogie, cum este fiziologia muncii etc. Ele, toate, atestă faptul că munca trebuie să devină o categorie fundamentală a pedagogiei, o pîrghie principală a activității educative, un limbaj cu care să fie înarmat fiecare individ. Limbajul muncii este o formă de comunicare care apropie, face necesară colaborarea, adîncește solidaritatea, stimulează responsabilitatea, fortifică spiritul moral și de aceea este necesar oricărui individ, la toate vîrstele și în oricare domeniu de activitate. Limbajul acțiunii exercită o înrîurire puternică, pozitivă asupra dezvoltării tuturor laturilor organismului (personalității), încît devine un argument convingător pentru orice sceptic cu atenția orientată spre practică. Finalitatea lui, polivalența și prioritatea lui față de teorie îi dau cîștig de cauză. Nu numai locul pe care-l deține munca în codul moral al societății noastre, ci și latura tehnică, creatoare, de care se leagă obligator progresul, dă muncii o valoare deosebită care o recomandă fără rezerve pedagogilor. Ca formă de participare la viața socială, la producția socială, ca formă de manifestare activă a personalității, ca expresie a profilului moral și a capacității creatoare, ca traducere în practică a concepției despre lume și viață, munca își pretinde un loc tot mai important în acțiunea de pregătire a tineretului.

Munca — privită în sens de creație materială și spirituală a omenirii — trebuie să devină și pentru învățămînt, sub forma învățării școlare, o activitate creatoare, care să fie pusă în slujba dezvoltării complexe a personalității și a capacităților sale de creație. Acesta este și sensul asocierii noțiunii de muncă cu numeroase atribute atît de variate: munca productivă, munca ideologică, politică, artistică, tehnică, științifică, educativă etc., care vrea să sublinieze, în primul rînd, elementul comun tuturor acestora și anume acela de creativitate și de finalitate.

Pedagogia, care a fost definită uneori și ca „știință a conducerii procesului acțiunii educaționale" este direct interesată să elaboreze o tehnologie eficientă pentru rezolvarea problemelor din acest sector, cu ajutorul căreia să poată depăși faza acestor tatonări timide și a unor teoretizări sterile. Acțiunea în domeniul pedagogiei și al educației trebuie să devină o categorie operațională și să-și subsumeze numeroasele norme și indicații verificate în practica istorică a școlii. În felul acesta știința educației coboară de la „generalități" și generalizări la „condiții" și concretizări aplicativ-operaționale, apropiindu-se astfel de realitățile școlare

Ca orice disciplină nouă, ar urma ca și *Pedagogia muncii* să-și precizeze obiectul, să-și delimiteze clar aria de cercetare. Ei i-ar reveni în mod firesc sarcina de a-și defini noțiunile fundamentale cu care operează, concepția care-i stă la bază și în special analizarea sensurilor multiple ale conceptului de „muncă", „educație prin muncă", „educație pentru muncă", „atitudine justă față de muncă", „creativitate în muncă" etc., stabilindu-le pe acelea care-i sînt proprii, care intră în sfera ei de cercetare. Sarcinile sau obiectivele educației prin și pentru muncă se cer, de asemenea, precizate. Apoi, relațiile acestei discipline cu altele înrudite

cum sînt pedagogia generală, psihologia și fiziologia muncii, ergonomia, sociologia muncii, igiena muncii etc., și mai ales se cer puse în evidență notele specifice Pedagogiei muncii.

Un capitol important l-ar constitui conținutul educației prin muncă, varietatea elementelor care se cer însușite, volumul și sistemul de noțiuni, de principii, de deprinderi, de operații mintale și abilități pe care ar urma să și le însușească orice tînăr.

Metodele de cercetare proprii și cele ale altor științe adaptate la specificul obiectului în cauză ar putea face, de asemenea, obiectul de studiu al Pedagogiei muncii.

Un loc deosebit l-ar ocupa în preocupările acestei discipline metodele și mijloacele de realizare a obiectivelor urmărite, tehnologia educației prin muncă și pentru muncă, problemă care ar urma să fie elaborată ținînd seama de particularitățile de vîrstă ale elevilor, de specificul școlii (tip, mărime etc), de natura activităților potrivite pentru sarcinile urmărite, de opțiunile elevilor etc. Un asemenea capitol trebuie să fie elaborat pornind de la relația dintre cultura generală și cea de specialitate, de la legătura teoriei cu practica și de la raportul activităților școlare cu cele extrașcolare, avînd în vedere finalitatea întregii pregătiri a tineretului. El ar trebui să arate cum ar putea fi activizat mai bine și cu rezultate optime potențialul creator al elevilor, în așa fel încît educația prin muncă și pentru muncă să ducă la formarea unei personalități multilateral dezvoltate, integrale.

În strînsă legătură cu această problemă ar fi apoi aceea a formelor de organizare a acestei activități (pe grupe, pe echipe, brigăzi, pe ateliere productive, pe sistemul cooperativelor, pe unități școlare etc.), forme care să permită adaptarea activităților respective la cerințele instruirii și educației prin muncă și să evidențieze legătura lor cu activitatea creatoare. Legătura formelor cu conținutul și metodele educației prin muncă și pentru muncă ar urma să facă, de asemenea, obiectul cercetării în *Pedagogia muncii.*

Relația știință-tehnică-producție, bazele științifice și modalitățile de realizare, precum și stabilirea elementelor specifice organizării *acțiunii* și a raporturilor conducere-autoconducere-angajare în activitatea socială s-ar înscrie, la fel, în sfera Pedagogiei muncii. Desigur că toate acestea (principii, conținut, forme, metode ale unei Pedagogii a muncii), sînt orientate spre cultivarea unei responsabilități sociale, a sentimentului demnității personale, a devotamentului pentru cauza comună.

Alături de aceste probleme, dar într-o legătură organică cu ele ar putea face obiectul Pedagogiei muncii și chestiuni cum sînt: orientarea școlară și profesională, pregătirea pentru muncă, educația profesională și chiar elemente referitoare la știința conducerii, comune oricăror domenii de activitate. Numai așa problematica foarte complexă a educației prin muncă și pentru muncă ar putea fi examinată într-un mod unitar și dintr-o prespectivă operațională și prospectivizată. Ea ar impune, probabil, unele reconsiderări a multor chestiuni din didactica generală și chiar din teoria educației. Contribuția celorlalți specialiști și cu deosebire o sinteză a datelor recente a științelor despre om și despre formarea sa ar accelera constituirea acestei importante ramuri a pedagogiei a cărei lipsă este resimțită acut.

Politica pregătirii forței de muncă în raport cu nevoile economiei locale și naționale

Prof. TEODOR ROMAN
secretar al Comitetului județean Teleorman
al Partidului Comunist Român

Orientarea și formarea elevilor pentru a fi realmente utili, imediat sau la un interval scurt după absolvire, a devenit o problemă de partid și de stat, care suscită interesul major al întregii națiuni.

Există o concepție și un plan unic al pregătirii pentru muncă, pe ansamblul societății.

Există două direcții în care factorii de răspundere de la nivelul județelor dau pregătirii elevilor o nuanță pronunțat locală: *orientarea școlar-profesională și pregătirea tehnico-productivă*, domenii în care încerc să exprim experiența acumulată și unele din rezultatele școlii teleormănene, sub conducerea Comitetului județean de partid.

În acest sens, înțelegem indicația secretarului general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu, cuprinsă în expunerea la Consfătuirea de lucru de la C.C. al P.C.R. din noiembrie 1973 referitoare la faptul că *fiecare comitet județean trebuie să organizeze și să urmărească nemijlocit activitatea de pregătire și de formare a forței de muncă, a cadrelor de muncitori calificați, de maiștri, în raport cu necesitățile dezvoltării social-economice, cu prevederile de plan. În fiecare județ este necesar să se întocmească un program în acest scop, asigurîndu-se condiții pentru pregătirea corespunzătoare a tuturor cadrelor necesare.*

În felul acesta, Comitetul județean de partid devine și în formarea cadrelor, prin rețeaua școlară sau prin alte forme, organ de decizie, cu dreptul și obligația de a elabora măsuri cu finalitate, în coordonatele legislației învățămîntului de stat.

Preocuparea noastră de a cuprinde într-un plan unitar nevoia de cadre la toate nivelele este anterioară introducerii pregătirii tehnico-productive ca obiect de învățămînt, fiind generată de cadrul socio-economic al județului Teleorman. Aceasta se definește prin cîteva elemente de substanță cum sînt: *Volumul mare de investiții, o schimbare rapidă a peisajului economic, prin apariția unor obiective-premiere în ramuri de bază, cu un înalt grad de dotare tehnică, pe un fond unde dominaseră industria locală și meșteșugărească, concentrarea forței de muncă în mari întreprinderi, apariția masivă a șantierelor de construcții, dezvoltarea continuă a agriculturii, a rețelei de asistență sanitară, a învățămîntului și culturii.* Este vorba, deci, de o schimbare de raport și structură între

industrie și agricultură, prin creșterea ponderii primei ramuri, ce reclamă, bineînțeles, o atentă orientare și pregătire a forței de muncă. Adăugăm că am luat în calcul și faptul că în agricultură vom iriga 100.000 hectare în sistem național, că în zootehnie preconizăm un complex de măsuri pentru concentrarea, profilarea și specializarea producției în unități mari.

Din această complexitate de fapte, s-a născut pentru noi, Biroul Comitetului județean de partid, nevoia de a proceda la o inventariere a necesarului de forță de muncă, pe categorii de calificare, profesii actuale și de perspectivă, și, pe baza unui studiu fundamentat să putem stabili căile de pregătire și de acoperire a cadrelor. Astfel, avînd la bază obiectivele economice, volumul producției planificate, direcțiile de orientare și prognozele întocmite privind dezvoltarea județului s-a stabilit încă de la sfîrșitul anului 1972 că pentru perioada 1973—1975, trebuie să asigurăm 18.864 muncitori, cadre cu pregătire medie și superioară, iar în perspectiva 1967—1980 peste 25.000.

Studiul a fost completat cu o analiză atentă asupra absolvenților seriilor anterioare anului 1972, ai școlii generale și ai liceelor, necuprinși într-o formă de pregătire, precum și asupra efectivelor de elevi corespunzătoare fiecărei etape. Desigur, pe baza Hotărîrii plenarei C.C. al P.C.R. din iunie 1973 am corectat și am îmbunătățit studiul, luînd în calcul așezarea învățămîntului pe o nouă structură, generalizarea, în fapt, a învățămîntului obligatoriu de 10 ani.

Am conceput acțiunea prin școală și în afara ei, prin participarea unitară a organelor de partid, a comitetelor executive ale consiliilor populare, a organizațiilor U.T.C., inspectoratul școlar, a conducerilor unităților economice interesate în asigurarea forței de muncă. Am găsit necesar să stabilim, pe etape, profesiile solicitate de noile obiective și de dezvoltarea celor existente. Fără îndoială că măsurile preconizate au avut în vedere și nevoile solicitate pe plan național.

Pentru necesitățile imediate am organizat o investigație, în scopul depistării absolvenților din ultimii trei ani, pentru a-i recupera și integra procesului de formare în vederea efectuării unei activități utile. Ne-am propus, firește, ca pe această cale acțiunea noastră să capete valențe educative, să dezvoltăm interesul pentru munca productivă. Am realizat, în acest sens, un film avînd ca subiecți tineri cu rețineri pentru muncă și familiile acestora, mergînd pînă la atacarea fenomenelor de parazitism pe care l-am prezentat masei de tineri, inclusiv elevilor de la licee și școli generale din ultimii ani. Și am avut unele rezultate, îndeosebi în pregătirea muncitorilor cu înaltă calificare, pentru fabrica de pupitre și tablouri electrice, întreprinderea de aparataje și accesorii pentru instalații în construcții, fabrica de rulmenți Alexandria, Uzina mecanică de material rulant —Roșiorii de Vede și Filatura de bumbac, aflate în construcție. Mi se pare foarte caracteristic faptul că pentru cursurile care au pregătit automatiști, s-a ținut examen cu participarea a 3—4 absolvenți de licee pentru un loc. Contribuția școlii și a celorlalți factori a determinat mutații în conștiința tinerilor și a părinților, în sensul înțelegerii necesităților și abandonării opticii greșite după care un posesor al diplomei de bacalaureat nu poate să ajungă muncitor, ci funcționar sau intelectual cu studii superioare.

Din analiza testărilor organizate în rîndurile tinerilor, am desprins concluzii pentru munca în școală, în sensul de a așeza educarea pentru muncă pe baze reale, concrete, prin activități politice variate. Aceasta este însă o acțiune care

continuă, avînd ca finalitate cuprinderea într-o activitate utilă a întregului tineret, după absolvirea şcolii. O analiză în conţinut efectuată de biroul Comitetului judeţean de partid a condus la concluzia că reţeaua şcolară din judeţ, la finele anului 1971, nu corespundea întrutotul noilor cerinţe, îndeosebi, în ceea ce priveşte necesarul de cadre cu pregătire medie.

De aceea am intervenit în sensul ca liceele de specialitate şi şcolile profesionale să fie aşezate pe profilele economice ale judeţului şi, în planul elaborat, au fost create noi unităţi şcolare cu profil de construcţii civile şi industriale, maşini şi utilaje, foraj etc. pentru Fabrica de rulmenţi, Uzina mecanică de material rulant, Schela de extracţie — Videle, precum şi pentru sectoarele agriculturii. Realizarea unui echilibru corespunzător de structură este reflectat în faptul că numai în anul şcolar 1973—1974 sînt înscrişi, în anul I, 908 elevi, în liceele de specialitate, 1267 în şcoli profesionale, 174 de elevi fac ucenicie la locul de muncă, ceea ce înseamnă că mai mult de două treimi din elevii primului an ai şcolilor postgenerale urmează cursuri pregătitoare pentru industrie, agricultură şi învăţămînt.

Tot pentru satisfacerea cerinţelor de cadre am manifestat grijă pentru încadrarea tuturor absolvenţilor liceelor de specialitate şi ai şcolilor profesionale din judeţ. Spre exemplu, pentru a înfăptui un deziderat al Hotărîrii C.C. al P.C.R. din iunie 1973, am încadrat toate absolventele liceului pedagogic, secţia educatoare, ceea ce ne-a permis să cuprindem cu prioritate în reţeaua preşcolară copiii de 5 ani, în procent de 91%.

Introducerea pregătirii tehnico-productive ca obiect de studiu s-a realizat, în toate detaliile sub conducerea nemijlocită a biroului comitetului judeţean de partid. Pe baza hotărîrii Secretariatului C.C. al P.C.R. din 1971, am elaborat un plan propriu, prin care am vizat crearea, dotarea şi asigurarea unei mai bune funcţionalităţi a atelierelor-şcoală. Totodată, luînd în calcul cadrul socio-economic al judeţului, s-a asigurat şi baza materială pentru activitatea practică în agricultură a elevilor din şcolile săteşti. Urmărim să corelăm pregătirea tehnico-productivă cu întregul proces instructiv-educativ, concepînd formarea deprinderilor de muncă şi educarea elevilor în acest spirit drept o sarcină a întregii şcoli, în care scop s-au diversificat laboratoarele, cabinetele pe discipline şi interdisciplinare, s-a asigurat un sistem complex de informare a cadrelor didactice, a elevilor şi părinţilor cu diversele şcoli şi meserii din judeţ şi din ţară.

S-a procedat, de la o etapă la alta, *la evaluarea bazei materiale destinate cultivării dragostei pentru munca fizică şi formării deprinderilor tehnico-productive, a activităţii în ateliere, micro-cooperative agricole de producţie şi pe loturile şcolare, a acţiunii de autodotare şi orientarea producţiei elevilor spre realizarea unor obiecte de utilitate, care să-şi găsească desfacere în reţeaua de învăţămînt, în unităţile economice, precum şi diversificarea serviciilor către populaţie.*

Un asemenea stil de muncă ne-a permis, spre exemplu, să intervenim în îmbunătăţirea structurii şi profilelor atelierelor, dîndu-le un echilibru corespunzător cu profesiile prioritare ale judeţului. Aşa am putut constata că la un moment dat peste 50% din ateliere au fost profilate pe activităţi ca: împletituri, cusături, menaj, broderii, în timp ce unităţile industriale şi de construcţii sînt deficitare în meserii cum sînt: automatişti, energeticieni, sudori, instalatori cazane, frezori, lăcătuşi, electricieni şi tinichigii auto, bobinatori, filatoare etc.

Am reținut din Hotărîrea Plenarei C.C. al P.C.R. din iunie 1973 privind dezvoltarea și perfecționarea învățămîntului, necesitatea de a îmbunătăți, în continuare, pregătirea tehnico-productivă, educarea prin și pentru muncă a elevilor, în mod gradat, pe cicluri, în funcție de condiții și necesități, să întărim această activitate în învățămîntul de 10 ani și liceele de cultură generală, să folosim pentru îndrumarea practicii specialiști din întreprinderi, intensificînd actualele forme de patronare, să corelăm mai mult școlile profesionale cu unitățile cărora le este destinată forța de muncă pregătită prin această rețea și să continuăm acțiunea de înființare și dotare a atelierelor-școală, iar la sate și pentru liceele agricole munca elevilor să fie corelată cu calendarele lucrărilor agricole.

Înțelegerea necesităților economiei naționale și a cerințelor locale, într-o concepție modernă, aplicată la etapa actuală și înfăptuită în perspectivă, printr-o succesiune de măsuri și varietate de forme, se materializează în aceea că pentru anul școlar 1973/1974 *din 315 ateliere, peste 62 la sută sînt profilate pe meserii prioritare și cu un grad de tehnicitate mai complex; aproape 1200 elevi desfășoară practica direct în producție*, ceea ce asigură, îndeosebi pentru mediul urban însușirea unei culturi tehnice și formarea unor deprinderi practice în consens cu gradul de echipare a întreprinderilor industriale.

Orientarea după care așezăm în prezent pregătirea forței de muncă, prin sistemul de învățămînt, *este precedată de o largă consultare a activelor de partid, a conducerilor întreprinderilor, a specialiștilor, de studierea prognozei dezvoltării județului în toate sectoarele pînă în 1980, de cunoașterea coordonatelor în perspectivă ale economiei naționale, pentru a veni în întîmpinarea lor, precedîndu-le. În felul acesta ne preocupăm ca orientarea școlară și pregătirea tehnico-productivă să fie așezate pe baze științifice, să se intercondiționeze, să capete finalitate și utilitate, să corespundă cît mai deplin satisfacerii nevoii de a forma cadrele pe bază de prognoză.*

O asemenea optică impune observația că în mediul rural atelierele școală nu au încă o dotare corespunzătoare, nu sînt utilate îndeajuns în ideea de a asigura o pregătire la nivelul tehnicii actuale și de viitor. Este îndreptățită și pentru noi observația critică a tovarășului Nicolae Ceaușescu și indicația de a îmbunătăți calitatea activității, funcționalitatea atelierelor. De aceea ne preocupăm să suplinim acest neajuns prin intensificarea patronării atelierelor din mediul sătesc de către secțiile de mecanizarea agriculturii, întreprinderile agricole de stat, unitățile industriale intercooperatiste, secțiile de prestări servicii ale consiliilor populare și cooperativelor de consum, prin organizarea activității cu elevii și în spațiile de producție ale acestora, ceea ce asigură în același timp și o pregătire în meseriile solicitate de aplicarea măsurilor stabilite de Conferința pe țară a secretarilor comitetelor de partid și a președinților consiliilor populare comunale, privind dezvoltarea economico-socială a localităților rurale. De asemenea, am îmbunătățit producția atelierelor-școală, care însumează în acest an o producție de peste un milion, orientată pentru satisfacerea comenzilor industriale, dar prioritar pentru dotarea celor din mediul sătesc, a laboratoarelor și cabinetelor, în așa fel, încît să reușim să le dăm o funcționalitate corespunzătoare. Măsurile luate au și o mare valoare educativă, dînd elevilor satisfacția utilității muncii lor, le crează și le dezvoltă răspunderi pentru realizarea unei producții corespunzătoare din punct de vedere calitativ. Asemenea obiective și cerințe instructiv-educative le satisfacem, spre exemplu, în cadrul atelierelor interșcolare

de la Roşiorii de Vede, ca şi cele din licee şi multe şcoli generale urbane, care asigură condiţii de muncă corespunzătoare, pe principiul colectivităţii muncitoreşti, cu plan de producţie care vizează realizarea unor repere complexe.

De altfel şi activitatea cu profil agricol din şcolile sătești ne preocupăm s-o organizăm în condiţii asemănătoare cu producţia din unităţile agricole. Ca urmare, *şcolile generale şi liceele de la sate dispun de aproape 150 ha teren pentru loturile şcolare; elevii lucrează în 92 microcooperative agricole de producţie; sînt amenajate 73 sere şi 97 solarii pentru legume; au lucrat în acord global 1039 ha pe bază de angajamente încheiate cu CAP şi IAS.* Aşadar, concepem pregătirea pentru o muncă utilă a elevilor nu numai sub aspectul formării unor deprinderi, dar şi al înţelegerii principiilor şi normelor de organizare a procesului de producţie, prin cooperare şi diviziune, pe conţinutul relaţiilor socialiste, cu mijloace create de revoluţia tehnico-ştiinţifică, ca o creaţie în care ei se realizează, îşi proiectează capacitatea fizică şi intelectuală, aplicînd ansamblul de cunoştinţe asimilate. În felul acesta pregătirea lor pentru muncă şi viaţă se identifică cu întregul proces informativ-formativ la care concură toate obiectele de învăţămînt şi activităţile din afara clasei, pentru a răspunde nevoilor concrete ale societăţii.

În ideea pregătirii elevilor pentru a îmbrăţişa o profesie, în care şcoala să-i formeze pînă la o anumită treaptă, ne-am preocupat să asigurăm încadrarea obiectului pregătirea tehnico-productivă cu maiştri-instructori cu o bună experienţă în întreprinderi mari şi asigurarea predării orelor de agricultură de către profesori de biologie. Am avut în vedere ca pregătirea acestora să corespundă cu meseriile prioritare şi cu profilele atelierelor şi să le asigurăm, printr-un sistem organizat, o pregătire metodică necesară desfăşurării activităţilor în ateliere. Recent am iniţiat un curs de informare ştiinţifică şi metodică cu toţi maiştri-instructori, la care avem concursul Institutului de ştiinţe pedagogice, Bucureşti, al I.C.P.P.D. şi al altor cadre universitare.

Tot din dorinţa de a asigura elevilor o pregătire pentru o activitate utilă, se desfăşoară începînd din 1970 cercetarea, în etape, pe tema *Munca — obiect de învăţămînt*, cu participarea unei echipe de specialişti de la Institutul de ştiinţe pedagogice, vizînd elaborarea unor tehnologii operaţionale pentru perfecţionarea activităţii de integrare a elevilor în activitatea practică.

Forţa de muncă nu se poate asigura cu bune rezultate decît în condiţiile în care se acordă atenţia cuvenită orientării şcolare şi profesionale a elevilor, activitate înţeleasă ca începînd din primul ciclu de învăţămînt, cu participarea întregului personal didactic. Există, în acest sens, un program cu activităţi de cunoaştere a profilelor şcolilor pregătitoare de cadre la toate nivelele (muncitori, tehnicieni, specialişti cu studii superioare), de familiarizare cu structura economică a judeţului şi a ţării. Dau rezultate în acest sens monografiile profesionale, vizitele şi excursiile documentare, întîlnirile cu oameni de diferite profesii, contactul nemijlocit cu unităţile industriale şi agricole, în cadrul practicii.

Pentru judeţ am tipărit o expoziţie economică volantă, devenită instrument didactic în predare, în orientarea profesională, în activităţile cu părinţii, cu organizaţiile de tineret. În perspectiva formării unui cult al muncii, al respectului pentru creatorii valorilor materiale şi spirituale, a dragostei şi pasiunii pentru meseria aleasă — factori care asigură constanţă şi responsabilitate — tinerii, inclusiv elevii, sînt antrenaţi la activităţi ca „Fiii satului, fiii uzinei", concursuri

pe meserii, participă alături de muncitori la organizarea și susținerea unor manifestări cultural-artistice.

Urmărim să asigurăm, pentru elevii care au opiniat ca după absolvire să lucreze într-o întreprindere, locuri de muncă unde să lucreze în timpul liber, pentru a se familiariza cu meseria și cu colectivele în care vor intra.

Putem aprecia că este destul de avansată și parțial finalizată acțiunea de investigare pentru cunoașterea opțiunilor elevilor și părinților. Concluzii întemeiate s-au desprins din analiza fișelor psiho-pedagogice, introduse încă din anul trecut la nivelul tuturor școlilor, pentru elevii din ultimul an de studii. O asemenea acțiune a fost pregătită prin înarmarea cadrelor didactice, îndeosebi a diriginților, cu cunoașterea instrumentelor de cercetare psiho-pedagogică.

Biroul Comitetului județean de partid a antrenat Inspectoratul școlar, Casa corpului didactic, conducerile școlilor, profesorii diriginți și maiștri-instructori în desfășurarea unui studiu pe 6910 subiecți din clasele a VIII-a și anul IV ai școlilor și liceelor de cultură generală, pentru cunoașterea opțiunilor. Din datele furnizate de investigație, rezultă că 3847 elevi au optat pentru școli profesionale, 1440 pentru licee de specialitate, 649 pentru licee de cultură generală, iar restul, în procent de 9,5% pentru ucenicie la locul de muncă și numai 2 elevi sînt nehotărîți. Investigarea elevilor din liceele de cultură generală arată că 13,8% s-au orientat spre învățămîntul superior tehnic, 6,3% pentru învățămîntul economic, 34% pentru școli postliceale tehnice și de subingineri, 10% direct în producție, 4% medicină-farmacie, 3% școli militare, 1,6% învățămînt superior artistic.

Noi o apreciem ca fiind o orientare corespunzătoare cerințelor locale, asigurînd acoperirea evantaiului multitudinilor de profesii. Această orientare a elevilor este susținută de însăși cuprinderea absolvenților din anul școlar 1972/1973 în rețeaua de pregătire a forței de muncă. Totodată, reflectă rezultatele muncii în cadrul obiectului de pregătire tehnico-productivă, eficiența orelor de dirigenție și de laborator, activităților cu familia, pregătirea diferențiată a elevilor în vederea susținerii examenelor de admitere, acțiuni pe care desigur, le continuăm. Asemenea activități, desfășurate în timp, au contribuit în mare măsură la rezolvarea multor probleme privind forța de muncă pentru unele obiective de mare importanță ca: Fabrica de rulmenți și Intreprinderea de pupitre și tablouri electrice din Alexandria, Uzina mecanică de material rulant-Roșiorii de Vede, precum și pentru acele unități care vor intra în funcțiune pînă în anul 1975.

Am prezentat numai unele din preocupările Biroului Comitetului județean de partid privind politica de asigurare a forței de muncă și concluziile pe care le-am formulat pe parcurs. Expunerea tovarășului Nicolae Ceaușescu la Consfătuirea de lucru de la C.C. al P.C.R. din noiembrie 1973 crează noi perspective, dînd acțiunii de pregătire a cadrelor un orizont mai precis. În acest sens, gîndim să orientăm activitatea factorilor educaționali, avînd ca finalitate formarea elevilor apți să îmbrățișeze deliberat o meserie, în funcție de aptitudini, de deprinderile pe care le capătă în școală, pentru acoperirea reală a necesităților economiei naționale, ale județului Teleorman aflat într-o permanentă devenire.

Pregătirea tehnico-practică a elevilor din învățămîntul preșcolar și general obligatoriu

Ing. MIRCEA VLĂDUȚ

Actualele preocupări de reașezare a învățămîntului general au în vedere asigurarea condițiilor de integrare reală a unei pregătiri tehnico-practice în procesul de instruire și educare a elevilor, printr-o structură dinamică, lipsită de rigiditate, de bariere, care ar putea îngreuia înaintarea către forme superioare de învățămînt, precum și integrarea și calificarea cu ușurință în producție a tineretului după absolvirea școlii generale.

Problemele de bază din etapa actuală a învățămîntului general urmăresc să rezolve, în principal, uniformizarea pregătirii generale a elevilor, corespunzător cerințelor tot mai mari impuse de revoluția științifică contemporană, care accelerează progresul economic și crearea condițiilor pentru dezvoltarea aptitudinilor individuale, astfel încît școala să devină un factor de selectare și sprijinire a intereselor societății.

În aceste condiții, conținutul pregătirii tehnico-practice a elevilor trebuie privit unitar pe întregul ciclu al învățămîntului preșcolar și general obligatoriu, iar pentru treapta a doua a liceului să se rezolve permeabilitatea continuării studiilor pe un sistem diversificat, care să asigure și pregătirea elevilor în lucrări variate, cu un grad mai mare de complexitate. La fundamentarea conținutului pregătirii tehnico-practice trebuie să se țină seama de principalele tendințe ce se manifestă în pregătirea cadrelor necesare economiei naționale.

Dezvoltarea impetuoasă a științei și tehnicii, mecanizarea și automatizarea proceselor de producție a diversificat, pe de o parte, considerabil activitățile umane (în lume ar exista, după unii specialiști, 14.000 profesiuni, iar după alții 30.000), iar pe de altă parte a determinat ca munca să devină din ce în ce mai socială. Tot mai pregnant se manifestă în pregătirea forței de muncă fenomene de trecere de la meserie la profesiune, de la profesiune la funcție, omul devenind un operator al mașinilor sau un programator al muncii.

Școala, oricît de diversificată ar fi, nu poate asigura pregătirea atîtor profesiuni, în schimb este în măsură să asigure o pregătire generală cît mai complexă și adecvată cerințelor actuale de formare a cadrelor necesare economiei naționale. Aceste mutații în pregătirea cadrelor impune ca școala generală să preia o mare parte din sarcinile învățămîntului profesional, în sensul asigurării în paralel și a unei inițieri a elevilor în lucrări mai simple, de tip industrial, agricol și gospodăresc, care solicită un volum mai restrîns de cunoștințe tehnice și o perioadă

mai scurtă de formare a deprinderilor de muncă. Un element important care decurge din această nouă sarcină a învățămîntului general este realizarea eșalonată a pregătirii tehnico-practice pe etape de școlarizare, în raport cu formarea unei culturi generale, cu dezvoltarea fizică și intelectuală a elevilor. La structurarea acestei pregătiri trebuie să se țină seama și de faptul că baza materială de practică existentă în învățămîntul general este limitată, în ceea ce privește dotarea cu tehnologii de prelucrări mecanice și, în consecință, accentul trebuie pus pe formarea reală și gradată a unor deprinderi de muncă, specifice unor activități umane din domeniul industrial, agricol și gospodăresc. Totodată, nu trebuie neglijat și faptul că mediul social-economic local oferă multiple posibilități de orientare a activităților tehnico-practice corespunzător dezvoltării forței de muncă din zona în care funcționează fiecare instituție școlară.

Baza materială de practică din învățămîntul general este constituită din ateliere amenajate pe profile în incinta școlilor sau sub formă de complexe interșcolare. Școlile din mediul rural au amenajat, pe lîngă ateliere, loturi sau ferme agricole cu o suprafață ce variază între 0,20—5 ha. Există și situații în care baza de practică este amenajată în atelierele și secțiile de producție ale unităților economice care patronează una sau mai multe școli.

Ca unitate didactică, atelierul-școală reprezintă spațiul sau grupul de încăperi prevăzut cu instalații corespunzătoare de alimentare cu tensiune și lumină electrică și dotate cu mobilier adecvat, cel puțin 1—2 utilaje și mașini-unelte, precum și necesarul de inventar mărunt industrial pentru desfășurarea activităților de atelier pe grupe de 15—20 elevi. Utilitatea loturilor sau fermelor agricole constă în aceea că elevii se pot iniția în cadrul programului școlar, asupra metodelor de cultură a plantelor anuale și multianuale, în tehnologii moderne de cultivare a acestora ș.a.

Aceste cîteva aspecte atrag atenția asupra necesității desfășurării pregătirii tehnico-practice a elevilor, pe baza unor sisteme diversificate pe cicluri de școlarizare, sexe și medii social-economice. Asemenea sisteme, alcătuite pe forme de pregătire practică — jocuri și activități manuale (în grădiniță), lucru manual (cl. I-IV), practică de formare a unor deprinderi pe structuri operaționale (cl. V-VIII), pregătire tehnică și inițiere în tehnologia unor meserii (cl. IX-X) — stabilesc, corespunzător vîrstei, sexului și mediului social-economic, deprinderile de muncă specifice activităților umane din domeniul industrial, agricol și gospodăresc, materialele de prelucrat, sculele, uneltele și procedeele de lucru, precum și limitele tehnice și tehnologice, de instruire posibile de realizat la nivelul învățămîntului general.

Pentru aceste sisteme se pot considera, în general, drept obiective principale următoarele :

— educarea privind producția industrială prin însușirea de îndemînări pentru cunoașterea funcționalității, a construcției tehnice și a utilizării acesteia ;

— educarea privind producția agricolă prin însușirea de îndemînări practice privind cultura plantelor, a creșterii animalelor și a utilizării mașinilor și instalațiilor tehnice moderne agricole ;

— educarea pentru cunoașterea și aplicarea bazelor științifice și tehnice în practica socială, a problemelor omenirii cum ar fi : folosirea diferitelor energii, protecția naturii, asigurarea populației cu hrană ș.a. ;

— educarea pentru cunoașterea relațiilor dintre producție și societate, formarea unei atitudini pozitive față de munca fizică, dezvoltarea raporturilor socialiste față de muncă.

După scopul și obiectivele stabilite, pregătirea tehnico-practică se desfășoară în învățămîntul preșcolar și general în cadrul a două sisteme :

a) *Sistemul pedagogic, unitar și general de pregătire tehnico-practică a elevilor* ce se aplică în grădinițe, la clasele I-IV și ciclul școlar V-VIII, în care pregătirea tehnico-practică este socotită ca un mijloc de educare ce dă mîinilor îndemînarea, determină o dibăcie generală, iuțeală și siguranța mișcărilor necesare în tot felul de împrejurări ale vieții practice, dezvoltă dragostea de muncă, formează deprinderi variate de muncă, de ordine și perseverență, exercită puternic atenția și priceperea de a aplica și controla cît mai multe cunoștințe, cultivă spiritul de inventivitate al copiilor și conservă acel gust înnăscut pentru lucru. În cadrul acestui sistem, pregătirea tehnico-practică păstrează caracterul pedagogic prin realizarea unei permanente colaborări cu celelalte obiecte de învățămînt, contribuind direct la formarea generală a tineretului școlar, la dezvoltarea integrală și armonioasă a acestuia.

b) *Sistemul pedagogic de pregătire tehnico-practică* cu referiri la profesii ce se aplică la clasele IX-X ale școlii generale și care urmărește, în principal, a provoca manifestarea aptitudinilor, a dezvolta și pregăti tineretul școlar cît mai complet cu putință pentru diferite meserii, spre a le asigura la ieșirea din școală, sau puțin mai tîrziu, mijloacele necesare pentru calificare și integrare în producția de bunuri materiale. După acest sistem, scopul este pregătirea directă a elevilor pentru o profesiune pe baza unor activități productive și eficiente, cît mai apropiate cu putință de realitate, de regulile întreprinderilor economice.

În învățămîntul preșcolar și clasele I-VIII, un accent deosebit se pune pe formarea deprinderilor de muncă din domeniul industrial, agricol și gospodăresc, aceleași pe toată perioada de școlarizare. Formarea lor este preluată în mod ciclic pe etape de școlarizare, în mod treptat, de la simplu la complex și în succesiunea logică a lucrărilor, prin utilizarea gradată a materialelor de prelucrat (materiale mărunte — hîrtie, cartoane, pînza ș.a., material lemnos, metale, materiale electrotehnice), a sculelor, uneltelor și procedeelor de lucru. Reluarea ciclică a procesului de formare și consolidare a dreprinderilor de muncă prezintă avantajul că prilejuiește un mijloc de primă opțiune și de descoperire a aptitudinilor individuale, prin manifestarea de către elevi a preferințelor de a prelucra anumite materiale, a mînui un grup de scule și unelte, precum și în însușirea unor procedee de lucru.

Problema esențială a eficienței acestor sisteme constă în asigurarea unei decodificări corecte și în mod unitar pe structuri operaționale, a deprinderilor de muncă din industrie, agricultură și gospodărești, corespunzător cu vîrsta și sexul copiilor. Așa, de exemplu, dacă ne referim la formarea muncitorilor din domeniul industrial, se cere, în principal, pricepere și îndemînare de a executa, după diferite procedee, trasări, lucrări de tăiere, de tratare a suprafețelor, de îmbinare, de asamblări pe detalii, montaje și finisare pe produs, de măsurători și verificări. Formarea acestor deprinderi pe structuri operaționale poate începe din grădiniță, utilizîndu-se în acest scop materiale mărunte de prelucrat, apoi se reiau în școala generală prin prelucrarea lemnului, metalelor, materialelor electrotehnice. În aceste condiții, elevul a învățat, pînă la terminarea școlii generale,

de pildă, că suprafețele diferitelor materiale pot fi tratate prin colorare, prin lipiri de suprafețe suprapuse, prin rîndeluire, pirogravare, intarsii, băițuire, vopsire, pilire, grunduire, nichelare, tratamente termice ș.a., prin izolare cu materiale electroizolante, benzi textile impregnate cu cauciuc moale, cu tuburi ș.a.

Adoptarea unui asemenea sistem ciclic de formare a deprinderilor de muncă presupune că întreaga activitate desfășurată cu elevii să vizeze inițierea lor în tehnologii și lucrări de atelier sau agricole corespunzător cerințelor de complexare, pe cicluri de școlarizare, a deprinderilor operaționale, esențiale și obligatorii pentru anumite domenii ale activităților umane, în paralel cu analiza proprietăților fizico-mecanice a materialelor de prelucrat, a cunoașterii operațiilor ce pot fi executate cu un anumit tip de scule, unelte și dispozitive și a procedeelor de lucru.

Trecerea de la însușirea unui procedeu de lucru la altul, în cadrul consolidării deprinderilor, solicită permanente corelări cu pregătirea generală a elevilor. Aceasta se realizează în învățămîntul general mai ales prin descoperirea laturii practico-aplicative la celelalte discipline de învățămînt. Instruirea practică nu se rezumă numai la orele incluse în planurile de învățămînt sub această formă, ci însumează și valorifică întreaga muncă independentă a elevilor la toate disciplinele de învățămînt desfășurate în clasă, în laboratoare și cabinete școlare.

În etapa finală a școlii generale (clasele IX-X), pregătirea tehnico-practică se apropie cît mai mult de cerințele integrării și calificării cu ușurință în producție a absolvenților. În acest ciclu se pot considera prioritare :

— asocierea la pregătirea de cultură generală a elevilor și a unor discipline tehnice, prin studiul cărora să se asigure un trunchi de pregătire comună pentru un grup mare de specialități și formarea deprinderilor de specialitate, precum și premisele mobilității profesionale ;

— decodificarea și stabilirea corectă a limitelor de instruire tehnico-tehnologică a elevilor în domeniile specifice industriei și agriculturii locale și la nivelul bazei materiale de practică existente ;

— adoptarea unor sisteme de organizare a „zilei de practică" după regulile unităților economice.

Comun pentru cele două sisteme de pregătire tehnico-practică, practicate în învățămîntul general, rămîne păstrarea caracterului productiv al activităților desfășurate în ateliere, pe loturi sau ferme agricole, încă din grădiniță copilul este obișnuit să nu irosească timpul și materialele, instruirea practică realizîndu-se pe baza confecționării unor obiecte social-utile — pe principiul trecerii de la întreg la parte (în cadrul tehnologiei produsului) astfel încît școlarul să perceapă locul activităților desfășurate în ansamblul procesului de realizare a produsului, să aibă satisfacția finalizării efortului pentru o activitate productivă și efectivă.

Pregătirea tehnico-practică trebuie tratată, în general, pe toată perioada de școlarizare, conform principiilor generale ale pedagogiei, ca și la celelalte discipline de învățămînt, din necesitatea formării, pe lîngă abilitatea tehnică, a unei educații multilaterale și dinamice, care să pregătească cît mai complet tineretul școlar pentru viață, pentru producție.

Cooperarea școlii cu uzina în activitatea de pregătire tehnico-productivă a elevilor

Prof. G. ȚECULESCU

Pentru conducerea învățămîntului dintr-un județ, dintr-o localitate, ca și pentru directorii de școli, cooperarea școlii cu uzina se manifestă pe mai multe planuri, dintre care amintim următoarele: 1) asigurarea mijloacelor pregătirii tehnice, 2) îndrumarea pedagogică a procesului de pregătire tehnico-productivă a elevilor, 3) evaluarea activității și elaborarea planurilor de activități comune.

I. Desfășurarea în condiții optime a activității tehnico-productive depinde, în primul rînd, de asigurarea cadrului în care ea trebuie să se desfășoare: atelier în incinta școlii, atelier-școală în cadrul întreprinderii și locuri de muncă în întreprindere pentru elevii care posedă unele din deprinderile de manipulare a tehnicii existente în uzină.

Atelierul-școală a devenit un element al structurii unei școli și fără buna sa funcționare apar dereglări în procesul pregătirii elevilor. În județul Arad funcționează (sfîrșitul anului 1973) un număr de 264 ateliere, dintre care 61 în licee și 203 în școlile generale. Aceste ateliere au peste 15 profile pentru a permite diversificarea activităților pe care le desfășoară elevii. Există licee, ca de pildă liceele nr. 1, 2, 6 din Arad, care dispun de cîte 4—6 ateliere. Aceste unități școlare au posibilitatea diversificării activității elevilor și se adaptează mai ușor la cerințele economice ale municipiului și ale întreprinderilor. În unele școli, atît din oraș, cît și din județ, s-au construit în ultimul timp 16 ateliere, fără a se utiliza fonduri din buget. Proiectarea, organizarea și utilarea acestor ateliere s-a făcut cu ajutorul întreprinderilor, care au privit această problemă din unghiul pregătirii viitoarei forțe de muncă, nu numai printr-o optică economică imediată. În școlile din mediul rural, care efectuează practica în agricultură, s-au asigurat suprafețele necesare pentru loturi și microferme agricole. Suprafața atribuită prin convenții de către cooperativele agricole de producție patronatoare a fost mărită de la 87 ha, cît erau în 1971, la 381 ha în acest an. În acest fel, școlile din mediul rural dispun de posibilități de diversificare a lucrărilor în care angajează elevii și de cunoaștere temeinică a tehnicii de îngrijire a diferitelor culturi.

Cooperarea școală-întreprindere patronatoare s-a manifestat și pe planul dotării atelierelor-școală cu utilaje, aparatură, mobilier, materii prime necesare desfășurării în bune condiții a pregătirii tehnico-productive. Efectuarea unei game mai largi de operații de către un număr mai mare de elevi nu este posibilă fără un inventar corespunzător, fără dotarea atelierelor-școală cu aparatura

necesară : strunguri, raboteze, maşini de găurit, polizoare, truse individuale de lucru pentru diferite operaţii, maşini de cusut etc., care să dea posibilitate şcolii să formeze la elevi deprinderile practice în meseriile de profil. Cu ajutorul întreprinderilor, multe şcoli şi-au îmbogăţit inventarul. O estimare valorică a ajutorului dat de întreprinderi prin transferarea unor utilaje se ridică la 1.985.831 lei. Inventarul atelierelor-şcoală existente în judeţ se ridică la 3.136.095 lei. Am putea remarca în această privinţă atelierul-şcoală utilizat de Liceul nr. 4 din Arad. Această instituţie şcolară a realizat o cooperare fructuoasă cu Uzina mecanică pentru agricultură şi industrie alimentară, iar urmarea spiritului de cooperare care a dominat relaţiile dintre cei doi parteneri a fost organizarea unui atelier-şcoală în incinta uzinei, dotat cu un număr de 12 maşini aşchietoare şi care dispune de o sală special amenajată, în scopul efectuării instructajului introductiv necesar pentru cunoaşterea tehnologiei producţiei. Asemenea preocupări au în prezent şi alte unităţi : Combinatul de prelucrarea lemnului, Intreprinderea textilă, Intreprinderea pentru articole metalice pentru mobilă şi binale etc.

Pentru a feri relaţia şcoală-uzină de unilateralitate, şcolile au fost tot mai pronunţat integrate în fluxul procesului de producţie al uzinei. Acest fapt s-a realizat prin două modalităţi : a) efectuarea de către şcoli a unor repere din planul de producţie al uzinei şi b) încadrarea elevilor la locuri de muncă din uzină. Fiecare din aceste modalităţi îşi are specificul său de organizare şi prezintă resurse educative care pot fi valorificate cu succes de şcoală în activitatea tehnico-productivă.

Efectuarea de către elevi a unor repere din fluxul tehnologic al întreprinderii accentuează caracterul social al activităţii pe care elevii o desfăşoară. Statutul elevilor de producători de bunuri într-o întreprindere economică devine mai clar conturat. Totodată creşte responsabilitatea lor în muncă, datorită preocupării pe care o au atît şcoala, cît şi întreprinderea pentru prelucrarea unor bunuri de calitate. Cooperarea şcoală-uzină pentru executarea unor repere din planul de producţie al întreprinderii se concretizează sub raport juridic în contracte de colaborare. Sub raport economic, şcoala realizează beneficii pe care le poate investi în dotarea atelierelor-şcoală sau în modernizarea procesului de învăţămînt. Referindu-ne la activitatea unor şcoli din oraşul Arad, relevăm experienţa liceelor nr. 3 şi 1. Numai în anul şcolar trecut, Liceul nr. 3 a efectuat pentru cooperativa „Precizia" lucrări în valoare de 1.300.000 lei. În acelaşi an şcolar, Liceul nr. 1 a realizat un beneficiu de 250.000 lei din colaborările cu întreprinderile „Electrometal", „Frigoriferul" şi altele. Dintre produsele realizate de şcolile arădene pentru diferite întreprinderi menţionăm : sobe de încălzit electrice, diferite piese pentru maşini unelte, confecţii metalice, confecţii textile, rochii, lenjerie pentru copii, echipament sportiv, covoare, mobilier pentru şcoli, scule pentru ateliere şcolare, articole de artizanat etc.

În procesul de efectuare a unor repere sau lucrări din planurile de producţie ale unităţilor economice, şcolile au beneficiat de o asistenţă tehnică permanentă din partea uzinii. Dirijarea procesului de producţie din şcoală s-a făcut în raport cu necesităţile uzinii. Contribuţia pe care uzina a adus-o la desfăşurarea activităţii de producere a reperelor a depăşit cadrul material. Uzina a ajutat şcoala în procesul de organizare a muncii, pregătire tehnică a elevilor pentru confecţionarea reperelor, îndrumare a procesului de producţie. Evident, în acest mod, cooperarea a devenit mai strînsă.

Pentru desfășurarea în bune condiții a activităților tehnico-productive, unele întreprinderi au asigurat elevilor din școala cu care cooperează instruirea în secțiile lor productive. Elevul este astfel integrat într-un colectiv de muncă (brigadă, echipă, grupă de producție) și pus în situația de a efectua repere din fluxul tehnologic. El lucrează alături de muncitorii din colectivul respectiv, în cadrul căruia se pregătește nu numai pentru practicarea unei meserii, dar și pentru îndeplinirea rolului social de muncitor. Această formă de instruire practică s-a folosit cu bune rezultate de Întreprinderea textilă, Fabrica de mobilă, Fabrica de confecții, Electrometal, Fabrica de ceasuri. Integrarea elevilor de la liceele nr. 2 și 3 sau ai școlilor generale nr. 2, 5 și 9 în secțiile productive ale acestor întreprinderi a creat condiții pentru o mai bună calificare a elevilor, pentru asimilarea mai temeinică a tehnologiei de producere a unor repere. Această formă de pregătire s-a finalizat sub raport profesional prin atestarea în meserie a unor elevi, care după absolvirea școlii s-au integrat în sectoarele productive ale acestor întreprinderi.

II. Pregătirea tehnico-productivă a elevilor este un proces complex care vizează asimilarea de cunoștințe despre tehnica modernă, formarea deprinderilor tehnice și dezvoltarea dragostei față de muncă și a calităților necesare : spiritul de muncă în colectiv, tenacitate și responsabilitate în muncă etc. Un asemenea proces educativ complex se poate desfășura în bune condiții, dacă este îndrumat permanent sub raport pedagogic. Conducerea pedagogică a acestui proces este o atribuție a întregului colectiv didactic al școlii și a personalului tehnic din secțiile întreprinderilor în care lucrează elevii. Conducerea pedagogică a acestui proces nu poate fi limitată la acțiunea educativă pe care o desfășoară maistrul-instructor. Cu ajutorul cadrelor tehnice ale întreprinderii, elevii își lărgesc orizontul profesional și își îmbogățesc informațiile profesionale cu date dobîndite direct de la specialiști sau muncitori care exercită cu randament sporit o profesiune.

Un obiectiv educativ pe care profesorul de specialitate și maistrul-instructor trebuie să-l aibă în vedere, este acela al transferului de cunoștințe dobîndite în lecțiile de fizică, matematică, chimie, biologie etc., în situațiile noi în care elevul este pus în timpul activităților productive. Pentru realizarea acestui obiectiv educativ este necesară îndeplinirea în prealabil a următoarelor cerințe : asimilarea temeinică a noțiunilor fundamentale ale acestor discipline, raportarea cunoștințelor la situațiile tehnice pe care elevul e chemat să le rezolve și încercarea de rezolvare a unor probleme tehnice cu ajutorul informațiilor științifice pe care elevul le posedă. Înțelegerea cunoștințelor și stăpînirea lor temeinică este un obiectiv urmărit de profesorul de specialitate. În activitatea tehnică elevul este pus în situații concrete, i se cere să rezolve probleme tehnice cu ajutorul datelor științifice pe care le posedă. Aici intervine maistrul-instructor. Dacă el solicită raportarea informațiilor abstracte ale elevului la situația concretă tehnică, procesul de transfer este pus în acțiune și activitatea meșteșugărească este prevenită. Apelînd la cunoștințele teoretice și realizîndu-le în situațiile concrete în care este pus elevul să lucreze, maistrul-instructor orientează pe elev spre însușirea conștientă a tehnicii.

Familiarizarea elevilor cu tehnica modernă și formarea deprinderilor de manipulare a agregatelor se urmărește și în perioada cînd elevii sînt integrați în fluxul tehnologic din uzină. Îndrumarea elevului se realizează de către cadrele tehnice ale uzinii. Pentru a asigura asistența tehnică a atelierelor-școală și pen-

tru a lărgi orizontul tehnic al elevilor cu cunoştinţe de tehnologia materialelor sau despre noi preocupări în domeniul tehnicii, este necesar apelul la cadrele tehnice ale uzinii. Prezenţa acestora în şcoală pentru predarea unor lecţii cu teme din domeniul tehnologiei constituie o modalitate de cooperare a şcolii cu uzina în domeniul conducerii pedagogice a activităţilor tehnico-productive şi ea preocupă în prezent factorii de răspundere din şcoli şi întreprinderi.

Factorul care asigură valorificarea resurselor educative ale activităţilor tehnico-productive este maistrul-instructor. Perfecţionarea sa pedagogică nu se realizează numai prin acumularea propriei sale experienţe. Este necesară iniţierea sa pedagogică realizată prin informare şi dezbatere asupra problemelor de metodică a activităţilor tehnico-productive. În unele şcoli s-au purtat asemenea dezbateri, iar la Casa corpului didactic din Arad au fost organizate cicluri de expuneri pentru maiştri-instructori. Un inventar al problemelor pedagogice, a căror clarificare e solicitată de maiştrii-instructori, se face de către şcoală în cooperare cu serviciile de învăţămînt din uzine. Din experienţa unor şcoli reţinem cîteva probleme pedagogice care au fost dezbătute în consilii, comisii metodice, cercuri ale maiştrilor-instructori : Funcţia educativă a atelierului-şcoală, Structura lecţiei în atelier, Metode de familiarizare a elevilor cu tehnica, Formarea deprinderilor de mînuire a tehnicii, Utilizarea în activităţile tehnico-productive a cunoştinţelor dobîndite în lecţii, Informarea profesională a elevilor în cadrul uzinii, Organizarea şi îndrumarea activităţii elevilor în uzină. Natural, numărul temelor s-ar putea mări. Experienţa dobîndită în această direcţie a ridicat pentru pedagogie problema elaborării unei metodici a activităţilor tehnico-productive. Este unul din domeniile în care trebuie insistat în viitor, pentru a feri această activitate de rutină şi caracter meşteşugăresc.

Casa corpului didactic din Arad a organizat în anul şcolar precedent, cît şi în actualul an şcolar, pentru maiştrii-instructori un ciclu de lecţii menite să contribuie la iniţierea lor pedagogică. Din acest ciclu de lecţii reţinem cîteva teme : Metode moderne de sporire a eficienţei lecţiei, Dezvoltarea la elevi a conştiinţei utilităţii muncii, Atelierul-şcoală şi rolul lui în formarea deprinderilor de muncă necesare integrării absolventului şcolii în procesul de producţie, Modalităţi de realizare a instruirii practice în procesul de producţie etc.

De asemenea, pentru a asigura cunoaşterea la zi a procesului de producţie din uzine, maiştrii-instructori din învăţămîntul general au efectuat în vacanţele şcolare, timp de două săptămîni, activitate concretă în unităţile economice.

III. Şcoala evaluează în mod curent randamentul în muncă al elevilor, utilizînd modalităţile cunoscute. Deciziile referitoare la perfecţionarea procesului de învăţămînt din şcoală se iau de către consiliul profesoral al şcolii. Pentru evaluarea randamentului elevilor în activitatea tehnico-productivă şi pentru stabilirea mijloacelor de organizare şi desfăşurare a acestei activităţi, cooperarea şcolii cu uzina se impune ca o modalitate de perfecţionare a activităţii tehnico-productive. La unele şcoli din oraşul Arad evaluarea randamentului în muncă al elevilor s-a făcut de către consiliul profesoral în cooperare cu reprezentanţii uzinei. În funcţie de constatările făcute au fost elaborate planuri comune de organizare a activităţilor tehnico-productive.

Pentru perfecţionarea activităţii tehnico-productive desfăşurată de elevi şi a cooperării şcolii cu întreprinderile, Inspectoratul şcolar al judeţului Arad cu sprijinul Comitetului judeţean de partid a analizat funcţionalitatea cooperării în

şedinţă comună cu directorii întreprinderilor care patronează unităţi şcolare şi cu directorii şcolilor respective. În această şedinţă s-a făcut o evaluare a randamentului obţinut de elevi în activităţile tehnice, precum şi a modalităţilor de optimizare a acestei activităţi. Cooperarea şcolii cu uzina în domeniul pregătirii tehnice a elevilor se concretizează în planuri comune pe anul şcolar 1973-1974. În funcţie de aprecierile făcute cu prilejul acestei analize au fost stabilite modalităţi de perfecţionare a activităţii tehnico-productive. Dintre aceste modalităţi relevăm următoarele: crearea de spaţiu pentru activitatea practică a elevilor în conformitate cu fişa actuală a şcolii, stabilirea meseriilor în care vor fi pregătiţi elevii şi introducerea treptată în fluxul de producţie al uzinei a elevilor care fac practica în întreprindere. Integrarea elevilor în procesul de producţie din uzină vizează formarea deprinderilor necesare pentru exercitarea unei meserii. Scopul final urmărit este atestarea elevilor în meseria pentru care s-au pregătit şi încadrarea lor în întreprindere după absolvirea şcolii. Utilizînd acest procedeu în anul şcolar precedent, Liceul nr. 3 şi Întreprinderea textilă Arad au repartizat elevelor locuri de muncă individuale, sporind exigenţele faţă de activitatea lor pe măsură ce deprinderile de muncă se stabilizau. La sfîrşitul anului şcolar, un număr de 39 absolvente din cele care au efectuat practica în întreprindere au fost atestate în meseriile pentru care se pregătiseră.

Şcolile dispun de ateliere în care se desfăşoară instruirea tehnică a elevilor şi se confecţionează repere din planul de producţie al uzinei. Dotarea acestor ateliere, respectarea normelor de protecţie a muncii şi organizarea activităţii în cadrul lor solicită însă cooperarea cu uzina atît pentru dotarea atelierelor, cît şi pentru organizarea muncii şi respectarea cerinţelor ergonomice. De asemenea, cu ajutorul specialiştilor din uzină se va stabili tematica lucrărilor pe care le execută elevii, ţinîndu-se cont de nivelul tehnicii actuale şi de preocupările de modernizare pe care le au întreprinderile. Stabilirea profilului atelierului, al meseriilor în care să fie iniţiaţi elevii, dotarea lui în funcţiune de schimbările tehnologice pe care le înregistrează întreprinderea, solicită apelul la specialiştii întreprinderii pentru elaborarea planului de muncă în ateliere şi pentru formarea polivalentă a elevilor.

Evaluarea cunoştinţelor şi deprinderilor tehnice ale elevilor se poate face numai în cooperare cu specialiştii din uzină care cunosc nivelul de dezvoltare al tehnicii utilizată în ramura respectivă. Prezenţa în comitetele de coordonare a activităţilor tehnico-productive a inginerilor şefi din unele întreprinderi, a inginerilor proiectanţi, a inginerilor din sectoarele de concepţie ale întreprinderilor este o metodă eficientă pentru a imprima activităţii practice a elevilor un caracter proiectiv. Relaţia şcoală-uzină are în această perspectivă un caracter funcţional sub raport pedagogic, contribuind la perfecţionarea modului de pregătire a elevilor pentru viaţa socială.

Cooperarea şcoală-uzină se manifestă pe planuri multiple: organizare a activităţilor tehnico-productive, dotare a atelierelor, orientare profesională a elevilor, îndrumare pedagogică a cadrelor, evaluare a randamentului în muncă al elevilor, elaborarea planurilor de perspectivă etc. Colaborarea judicioasă a celor doi parteneri îndeplineşte rolul unui factor de optimizare a activităţilor tehnico-productive. În viaţa şcolară şi în activitatea de pregătire a forţei de muncă pentru zona în care funcţionează şcoala, cooperarea ei cu uzina a devenit unul din mijloacele eficiente de apropiere a şcolii de viaţă.

Pregătirea tineretului pentru integrarea în producție

Prof. emerit ION DRAGU

Printre obiectivele de bază, formulate în documentele Plenarei C.C. al P.C.R. din luna iunie 1973, se numără și sporirea contribuției învățămîntului la formarea cadrelor, în strînsă legătură cu cerințele dezvoltării social-economice a patriei, pregătirea tineretului din toate gradele de învățămînt pentru viață, pentru muncă, pentru activități social-utile, pentru a deveni participant activ la opera de construire a socialismului și comunismului în patria noastră, organizarea de așa manieră a procesului instructiv-educativ, încît fiecare treaptă de învățămînt să asigure tuturor tinerilor pregătirea tehnico-practică necesară în vederea integrării lor rapide în muncă, în producție, în activitatea socială.[1]

Se știe că în viziunea tradițională sistemul de învățămînt a fost conceput și organizat în așa fel, încît multă vreme școala a avut drept scop doar pregătirea generală a individului, în timp ce formarea lui profesională era considerată o sarcină a practicii directe în producție, iar mai tîrziu și a unui învățămînt specializat.

Este ușor de înțeles că societatea socialistă multilateral dezvoltată, care nu se mai poate limita la vechile structuri și strategii ale învățămîntului, situează pe un plan nou, superior și problema relației școală-uzină-familie. Dacă avem în vedere că elevii de astăzi vor fi participanți direcți la opera de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate și de construire a comunismului, apare limpede că școala zilelor noastre este chemată să formeze un om care să întruchipeze, la un nivel calitativ superior, atît principalele virtuți ale lui „homo sapiens", cît și pe cele ale lui „homo faber", contopite pe baza concepției științifice despre lume — materialismul dialectic și istoric. Integrîndu-se ea însăși organic în circuitul vieții economice, social-politice și culturale a națiunii, școala socialistă are misiunea de a forma un om multilateral dezvoltat. Ea se orientează în mod ferm în direcția unei legări tot mai strînse de cerințele dezvoltării social-economice, de nevoile producției. În aceste condiții ea devine în adevăratul înțeles al cuvîntului o școală a muncii, pentru că țelul ei final constă în pregătirea tineretului pentru muncă, iar metoda sa fundamentală de formare a omului este educația prin muncă.

[1] *Hotărîrea plenarei C.C. al P.C.R. din 18—19 iunie 1973 cu privire la dezvoltarea și perfecționarea învățămîntului în Republica Socialistă România*, Editura politică, București, 1973, p. 31.

Învățămîntul își reconsideră în acest sens însești structurile și conținutul științific, precum și metodele și mijloacele de învățămînt. În lumina sarcinilor trasate de plenara din iunie 1973, se elaborează noi planuri, programe și manuale, urmărindu-se ca fiecare disciplină care se predă în școală să-și aducă contribuția, prin esența sa, la pregătirea tineretului pentru muncă. Cu siguranță, o asemenea reconsiderare va influența decisiv însăși schimbarea generală a concepției despre misiunea învățămîntului, despre finalitatea lui. Pentru că numai atunci cînd, prin substanța sa, învățămîntul va asigura elevilor atît cunoștințele teoretice, cît și deprinderile practice, care să le permită să opereze cu acestea, să le aplice în practică, va fi pe deplin posibil ca, la sfîrșitul studiilor, absolvenții să se încadreze imediat și nemijlocit în muncă.

Includerea pregătirii tehnico-productive ca disciplină de profil, specializată, în sistemul general al obiectelor de învățămînt demonstrează, odată mai mult, orientarea învățămîntului către nevoile producției. Prezența acestui obiect de învățămînt nou, nu numai că asigură o împlinire firească a sistemului, o mai precisă definire a lui, în concordanță cu scopul său final, dar oferă și condițiile necesare pentru o valorificare la un nivel calitativ superior a infinitelor valențe instructiv-educative ale acestei discipline, pe baza conlucrării școlii cu întreprinderile și cu familiile elevilor. Este semnificativ că în noile planuri de învățămînt ale școlii generale 11% din totalul orelor, în cele ale învățămîntului liceal real și umanist 19%, iar în ale celui de specialitate 56% din totalul orelor sînt afectate disciplinelor tehnice și instruirii practice directe în ateliere-școală sau în întreprinderi.

Un rodnic teren de activitate comună a școlii, întreprinderilor și familiilor elevilor îl constituie atelierele-școală. Create la indicația conducerii partidului, aceste ateliere sînt menite să contribuie în mod substanțial la perfecționarea învățămîntului de toate gradele. În acest sens, încă în februarie 1971 tovarășul Nicolae Ceaușescu sublinia necesitatea creării de ateliere și la liceele teoretice, în care tînărul trebuie să lucreze. „Aceasta — arăta tovarășul Nicolae Ceaușescu — nu înseamnă o degradare a învățămîntului, dimpotrivă, în felul acesta pregătim pe elev pentru viață — pentru că atunci cînd va da bacalaureatul, el se va prezenta și la un examen practic".[2]

Deși de la formularea acestei indicații a trecut un timp relativ scurt, cu sprijinul activ al întreprinderilor care patronează școlile, s-au creat mii de ateliere-școală. Elevii Liceului „Ion Neculce", de exemplu, au la dispoziție un calculator electronic, un atelier de prelucrări mecanice, unul de lăcătușerie, unul de bobinaj, unul de mecanică-auto, unul de legătorie de cărți și un atelier complex care găzduiește o secție de producție a I.I.L. „Precizia".

La stabilirea profilului acestor ateliere s-a avut în vedere și profilul întreprinderilor care patronează liceul, nevoile lor de cadre și orientările moderne ale economiei bucureștene în ansamblu. Dotarea lor a fost asigurată integral de întreprinderi, iar la montarea utilajelor au contribuit efectiv atît specialiștii unităților patronatoare, cît și părinți ai elevilor din alte întreprinderi ale Capitalei. Bineînțeles, au muncit în mod activ și elevii școlii, și maiștrii-instructori.

[2] Nicolae Ceaușescu, *Cuvîntare la Plenara C.C. al P.C.R. din 10—11 februarie 1971*, Editura politică, București, 1971, p. 47—48.

Această acțiune de colaborare nu a încetat însă odată cu darea în exploatare a atelierelor. Dimpotrivă, atelierele rămîn în continuare același teren rodnic de conlucrare. Dotarea cu noi utilaje, întreținerea lor, dar mai ales activitatea productivă a atelierelor, iată un teren practic nelimitat de colaborare eficientă.

Experiența a demonstrat că cea mai potrivită cale pentru realizarea unei pregătiri tehnico-productive temeinice și, desigur, pentru asigurarea unei colaborări multilaterale între școală și întreprinderi, o constituie organizarea în școală a unor secții de producție ale unităților care o patronează. I.I.L. „Precizia", una din întreprinderile care patronează liceul nostru, este situată chiar lîngă școală, situație care avantajează din toate punctele de vedere o colaborare strînsă, rodnică. De altfel, tocmai pe baza acestei colaborări, care datează de mulți ani, am ajuns la concluzia că în incinta liceului, într-o parte din spațiul destinat amenajării atelierelor, s-ar putea organiza o secție de producție a întreprinderii, în cadrul căreia desfășurarea normală a procesului de producție ar contribui, totodată, la pregătirea practică a elevilor. Așa s-a convenit ca secția de ventile a întreprinderii să fie transferată în incinta liceului, amenajîndu-se pentru activitatea ei un atelier complex care dispune de trei săli cu o suprafață totală de 122,46 m.p. Una din săli este destinată pregătirii pieselor pentru lucru, cea de a doua este sala de producție, iar ultima este sala de probă.

Secția este deservită de 30 de muncitori care sînt organizați în două schimburi, alături de muncitori participînd în mod efectiv la lucru și cîte 15 elevi în fiecare schimb. De fapt, acesta este principalul avantaj al organizării în școală a acestei secții. La fiecare mașină participă direct la producție un muncitor și un elev. Elevii au deci asigurat locul lor de muncă, ceea ce îi pune în situația de a lucra efectiv, de a produce.

Participarea elevilor la producție permite familiarizarea lor cu toate aspectele activității specifice întreprinderii. Secția, adevărată sucursală a întreprinderii, cu muncitori, maiștri, echipă, cu plan de producție, termene de livrare, probleme ale calității produselor, ale cooperării cu alte secții, ale eficienței, rentabilității etc. face din pregătirea practică a elevilor o activitate care se înscrie din toate punctele de vedere pe coordonatele însușirii unei meserii, ale calificării în profesiuni productive, bine determinate.

Atît din partea școlii, cît și a întreprinderii, se are în vedere că din rîndul absolvenților care se pregătesc în această secție se va recruta o parte din forța de muncă necesară în anii viitori. Elevii sînt tratați cu deosebită grijă atît de către cadrele de conducere ale întreprinderii, cît și de muncitorii alături de care lucrează. Ei au acces la toate mașinile și utilajele secției, primesc orice explicație doresc, sînt îndrumați cu atenția care se acordă întotdeauna oamenilor de care este nevoie. Toate acestea demonstrează în ultimă instanță grija întreprinderii pentru a-și asigura schimbul de mîine, precum și grija școlii pentru a-și îndeplini misiunea, de a-și aduce o contribuție valoroasă la formarea noilor detașamente ale clasei muncitoare.

Prezența în școală a secției de producție a întreprinderii asigură condițiile unei colaborări de tip superior între școală și producție. În aceste condiții educația elevilor prin muncă și pentru muncă nu se mai limitează la practica propriu-zisă în producție, ci devine rezultatul unei colaborări cu adevărat multilaterale. După părerea noastră, în acest sens, însuși procesul de producție devine într-un anume

fel proces de învățămînt, capătă valențe specifice procesului instituționalizat de instruire și educare, de formare a omului nou. Pregătirea elevilor se realizează astfel cu concursul nemijlocit al clasei muncitoare și al specialiștilor întreprinderii.

În același timp, prezența în școală a secției de producție a întreprinderii permite o participare directă, eficientă a conducerii școlii și a cadrelor didactice la rezolvarea celor mai diferite aspecte ale pregătirii tehnico-productive a elevilor. Sîntem convinși că, treptat, se va ajunge și la o participare a școlii la soluționarea unor probleme ale producției însăși. Așa cum decurge colaborarea noastră, avem toate motivele să credem că nu peste mult timp modernele laboratoare ale liceului, calculatorul electronic și aparatajul mecanografic de calcul, precum și alte instalații de care dispunem vor ajunge să contribuie la dezvoltarea producției. După opinia noastră, în acest fel, la Liceul „Ion Neculce" se merge cu pași siguri către ceea ce tovarășul Nicolae Ceaușescu a caracterizat drept „realizarea prezenței nemijlocite a specialiștilor din producție în învățămînt și totodată a cadrelor din învățămînt în producție". [3]

O mare valoare educativă are și efectuarea de către elevi a practicii în producție direct în întreprinderi. În București, de exemplu, în anul școlar 1972—1973 au făcut practica de o zi pe săptămînă direct în întreprinderi sau în ateliere-școală, organizate de acestea ca secții proprii de producție, peste 9.000 de elevi din clasele a IX-a și a X-a ale școlii generale și 26.000 de elevi din licee.

Unindu-și eforturile cu cele ale școlii și uzinei, familia aduce astăzi o contribuție mai mare la orientarea școlară și profesională a elevilor. Sînt nenumărate familiile care îi ajută pe copii să înțeleagă rostul și mecanismul vieții profesionale, să vadă în mod just rolul profesiunii în viața personală și în cea socială, să se orienteze spre acele profesiuni de care societatea are cea mai mare nevoie, să înțeleagă valoarea muncii direct productive. Unul din obiectivele principale ale muncii educative la realizarea căruia familia este chemată să participe intens este combaterea fermă a tendințelor de parazitism, de viață ușoară, fără muncă, cultivarea răspunderii și a datoriei de a munci în slujba patriei, a poporului, a societății noastre socialiste.

În contextul acțiunii de pregătire a tineretului pentru muncă au apărut și forme noi ale activității comitetelor de părinți. În liceul nostru, bunăoară, funcționează cu bune rezultate o comisie pentru problemele pregătirii tehnico-productive a elevilor și alta pentru problemele privind tehnica securității și protecția muncii. Ambele comisii sînt alcătuite din părinți ai elevilor, specialiști în domeniile menționate și funcționează în cadrul comitetului de părinți al liceului ca organe consultative ale consiliului de conducere al școlii.

O deosebită semnificație are faptul că din consiliul de conducere fac parte atît reprezentanții școlii, cît și ai întreprinderilor care patronează liceul și ai părinților. În felul acesta, deciziile privind problemele-cheie ale activității școlii sînt luate cu participarea tuturor factorilor educaționali, ceea ce, evident, sporește responsabilitatea fiecăruia pentru asigurarea unei temeinice pregătiri a elevilor pentru viața socială.

[3] Nicolae Ceaușescu, Cuvîntare rostită la Cluj cu prilejul deschiderii anului universitar 1972—1973, „România Liberă", nr. 8691 din 3 octombrie 1972.

Ergonomia muncii în atelierul-școală

Prof. dr. PETRE BĂRBULESCU

Crearea unei economii moderne, bazată pe aplicarea largă a celor mai noi cuceriri ale științei și tehnicii în toate domeniile de activitate, asigurarea progresului rapid al întregii noastre societăți, sînt indisolubil legate de pregătirea în mod corespunzător a forței de muncă, de organizarea în mod științific a producției în toate verigile economiei naționale.

Cercetările științifice în domeniul științelor sociale au demonstrat că gradul de îndemînare a populației, capacitățile organizatorice și de creație reprezintă — pe lîngă fondurile materiale (capitalul fix) — o pîrghie deosebit de importantă în sporirea avuției naționale.

În trecut cînd progresul tehnic avea mai mult sau mai puțin un caracter linear, dezvoltarea economiei — ritmul și amploarea ei — era determinată cu prioritate de acumularea de capital și de existența resurselor naturale. *În prezent cînd știința devine o forță de producție nemijlocită, cînd creațiile științifice și tehnice cunosc o dezvoltare explozivă — nivelul, ritmul și amploarea dezvoltării economice a unei țări, valorificarea optimă a bogățiilor ei naturale, sporirea avuției naționale, gradul ei de prosperitate și civilizație, depind din ce în ce mai mult de calitatea resurselor umane de muncă, de utilizarea lor rațională.*

În cadru actualei evoluții a tehnicii se produc importante mutații în conținutul muncii și în structura profesională a populației ocupate. Are loc o deplasare a cerințelor de la forța mușchiulară la capacitatea intelectuală a forței de muncă și de la munca necalificată spre profesiile care necesită un grad mai înalt de educație și formare.

Fără a neglija sau micșora importanța investițiilor materiale, se impune a fi subliniat *rolul decisiv al forței de muncă, ca factor esențial al dezvoltării economice în condițiile progresului tehnic modern.*

„Noi care acționăm în mod conștient în direcția făuririi societății comuniste — arăta tovarășul *Nicolae Ceaușescu — cunoaștem că dezvoltarea bazei materiale este hotărîtoare; dar fără o dezvoltare a științei, a gîndirii tehnice, a nivelului general de cultură a poporului nu vom putea asigura nici progresul bazei materiale a societății, pentru că aceste două laturi ale activității noastre sînt strîns legate, se condiționează reciproc"* [1].

Activitatea tehnico-productivă desfășurată de elevi în școală, în ansamblul său, dar mai ales munca efectuată în atelierele-școală constituie locul de întîlnire

între ceea ce dă şcoala elevului şi ceea ce îi cere producţia în momentul intrării sale în muncă. Atelierul-şcoală introduce pe elev într-un mediu cu totul diferit de acela al clasei : *mediul muncii*. Manualul, harta, tabla, creta, etc. sînt înlocuite în bună măsură cu maşinile, utilajele, mesele de lucru, uneltele de muncă.

De aceea, organizarea muncii în atelierul-şcoală după principii ştiinţifice, asigurarea unor condiţii ergonomice corespunzătoare, constituie cerinţe esenţiale în pregătirea elevului pentru muncă, pentru producţie şi viaţă.

Hotărîrea Plenarei C.C. al P.C.R. din 18—19 iunie 1973 privind dezvoltarea şi perfecţionarea învăţămîntului în Republica Socialistă România prevede un amplu program de dezvoltare a bazei materiale în acest sector : „Se vor extinde laboratoarele, *atelierele* (s.n.) şi cabinetele şcolare şi se va elabora un program pentru dotarea acestora într-un ritm mai rapid cu aparatură, utilaje, materiale didactice".

Aplicarea în practică a acestor hotărîri pune în faţa întreprinderilor şi şcolilor probleme cu totul deosebite privind organizarea la un nivel superior a muncii în atelierul-şcoală. Pornind de la teza că rezolvarea problemelor fundamentale ale dezvoltării şcolii de toate gradele şi modernizarea acesteia se poate realiza prin integrarea învăţămîntului cu cercetarea ştiinţifică şi producţia, atelierul-şcoală capătă o funcţionalitate deosebită în instruirea şi educarea elevilor prin şi pentru muncă, în integrarea lor activă în producţie.

Ideea de bază care se impune a fi propagată cu hotărîre este aceea ca *modelul alterierului-şcoală în care elevii se pregătesc pentru muncă să fie cît mai apropiat de acela al producţiei moderne.*

1. *Definirea conceptului.* Pe fondul general de organizare ştiinţifică a muncii omului, preocupările în domeniul ergonomiei ocupă locul central. Termenul de „ergonomie" (format din cuvintele greceşti *ergos* = putere, forţă, muncă şi *nomos* = ştiinţă, teorie) a fost consacrat pentru prima dată în anul 1958 de către englezul *K.F.H. Murrel*[2], care a definit obiectul noului domeniu interdisciplinar ca fiind *„omul în ambianţa în care munceşte"*, sau *„munca în raport cu toate aspectele performanţei umane"*. Mai pe larg, *Murrel* defineşte ergonomia ca fiind studiul ştiinţific al relaţiei dintre om şi mediul său de muncă. În acest sens mediul include nu numai mediul înconjurător, în care lucrează, dar şi sculele şi materialele, metodele sale de lucru şi *organizarea activităţii sale*, fie ca individ, fie ca membru al unui colectiv de muncă. Toate acestea sînt corelate cu natura omului însuşi, cu abilitatea, capacitatea şi limitele sale.

În alte definiţii se dau ergonomiei înţelesuri mai unilaterale. Astfel, uneori *ergonomia* este redusă aproape pînă la confundarea cu *fiziologia muncii*[3].

În unele ţări această ştiinţă (disciplină) este denumită psihotehnică, psihologie inginerească, factori umani[4].

Din teoria lui *J. M. Faverge* despre *„ergonomia sistemelor"* se deduce că obiectul noii discipline are un caracter psihologic, el limitîndu-se la sistemul de circulaţie a informaţiei senzoriale dintre semnalizatoare, analizori şi funcţiile electoare. Faverge distinge o ergonomie a activităţilor motrice (fiziologia muncii) şi o ergonomie funcţională (psihologia)[5].

Într-un mod apropiat se pronunţă şi *M. Montmollin*, directorul „Societăţii de economie şi de matematică aplicată din Franţa (S.E.M.A.)[6]. El defineşte ergonomia ca fiind o tehnologie de comunicaţii în sistemele oameni-maşini. Ergonomia

este deci, după acest autor, o tehnologie, adică mai puțin decît o știință și mai mult decît o tehnică. Ergonomia pune în acțiune un ansamblu de științe și de tehnici printre care științe ca fiziologia, psihologia, matematica și tehnici ca analiza muncii. După Montmollin ergonomia este interdisciplinară; nici psihologia, nici fiziologia, nici o altă știință nu o poate revendica singură ca un apendice al său.

Termenul creat de *Murrel* a fost completat de *E. Grandjean* (directorul Institutului de igienă și fiziologia muncii de la Universitatea tehnică din Zürich care arată că „*scopul practic al ergonomiei este adaptarea muncii la om*" [7]. Acesta este un domeniu cu mult mai *larg, care are implicații cu privire la organizarea muncii în toate domeniile.*

Profesorul francez *B. Metz* de la Universitatea din Strasbourg își exprimă părerea că ergonomia este ansamblul integrat de științe susceptibile să ne furnizeze cunoștințe asupra muncii umane, necesare adaptării raționale a omului în muncă și a muncii la om [8].

În ultimul timp ergonomia s-a conturat ca o știință interdisciplinară care urmărește realizarea unor raporturi optime între om — mijloacele de muncă —, mediul fizic și social, cu efecte deosebite în ce privește creșterea productivității muncii și îmbunătățirea condițiilor de muncă ale omului.

Se impune a fi subliniat faptul că la finele secolului trecut și la începutul secolului nostru studiul muncii — respectiv diferitele metode de observare, raționalizare și măsurare a muncii, precum și metodele psihologice de orientare și selecționare profesională urmăreau ridicarea productivității prin adaptarea omului la mașină. Astăzi, pe plan mondial, în studiul muncii, în problemele de proiectare a construcțiilor și utilajelor, cît și în activitatea de organizare, valoarea caracteristicilor tehnice ale instalațiilor, sculelor și a soluțiilor organizatorice este apreciată în primul rînd în funcție de modul în care acestea corespund trăsăturilor biologice și neuropsihice ale ființei umane.

În decursul anilor ergonomia s-a subdivizat în discipline ca:

ergonomia activităților, care studiază munca în special din punct de vedere fiziologic, antropologic, al igienei;

ergonomia informațională care apelează în special la psihologie, studiind cognitivitatea, perceperea, procesele de gîndire și de decizie legate de producție;

topoergonomia, (topos = loc) se ocupă de componentele locului de muncă, făcînd apel la antropometrie, în scopul dimensionării mașinilor, organelor de comandă și a locului de muncă propriu-zis, precum și de factorii de ambianță fizică;

bioergonomia, care pune accentul pe comportarea organismului în muncă, studiind oboseala în relația cu durata zilei de muncă, repausul, orariul de muncă, munca în schimburi etc.

În funcție de *obiectul* preocupărilor distingem o ergonomie a *producției și* o ergonomie a *produsului.*

După stadiul sau *faza de aplicare,* se poate distinge o ergonomie de *concepție* (proiectivă) și una de *corecție.* Pentru informații mai ample în problemă pot fi consultate și alte lucrări [9].

2. În cercetările desfășurate de colectivul nostru în Institutul de științe pedagogice, la tema „Educația prin muncă și pentru muncă în cadrul activităților tehnico-productive din atelierele școlare", am pornit de la definiția de lucru că ergonomia are ca scop crearea unor condiții de muncă și de viață pentru om (elev)

astfel încît acesta să fie solicitat în limitele normale ale posibilităţilor sale biologice, printr-o astfel de organizare a muncii în atelierul-şcoală, care să asigure evitarea efortului fizic şi intelectual inutil, înlăturarea influenţelor nocive, combaterea zgomotului, a vibraţiilor şi trepidaţiilor, asigurarea unei securităţi maxime a muncii, folosirea unor elemente de estetică industrială, crearea unei ambianţe psihice optime, instituirea unei motivaţii care să facă elevului interesantă şi plăcută activitatea pe care o desfăşoară în cadrul muncii tehnico-productive în şcoală şi a muncii în general în societate.

Cum activitatea în atelierul-şcoală dă elevului o imagine complexă asupra viitoarei sale munci, am pornit în cercetările noastre de la ipoteza că realizarea de modele de ateliere adecvate din punct de vedere ergonomic constituie un mediu educativ eficient în apropierea tineretului şcolar de muncă, în sporirea valenţelor educative ale atelierului-şcoală în general.

Rezultatele parţiale pe care le supunem mai jos atenţiei cititorului au ca sursă : a) informaţiile culese din literatura de specialitate privind condiţiile ergonomice ale muncii ;b) investigaţiile directe făcute în şcoli din Bucureşti, judeţul Teleorman şi municipiul Gh. Gheorghiu-Dej, unde desfăşurăm cercetările ; c) constatările făcute participînd în cadrul brigăzilor organizate de Ministerul Educaţiei şi Învăţămîntului pentru studierea activităţii tehnico-productive în şcoală (în judeţul Cluj — noiembrie 1971 ; Bacău, în luna mai 1972 ; Botoşani, în luna februarie 1973) ; d) observaţiile directe în ateliere-şcoală făcute cu prilejul simpozioanelor organizate de inspectoratele şcolare la nivelul judeţelor în anul 1972, avînd ca temă „Educarea elevilor pentru munca productivă". (Constanţa, Bacău, Vîlcea, Olt, Prahova) ; e) investigaţiile privind părerile elevilor cu privire la unele aspecte ale organizării muncii în atelierele-şcoală.

Atelierul-şcoală nu este locul în care elevii se pregătesc pentru muncă, ci un loc de muncă efectivă, eficientă, productivă ; nu locul unde se pregătesc pentru viaţă, ci viaţa însăşi, în care ei exersează plenar funcţiile integrativ-sociale.

Organizarea muncii la un nivel superior, asigurarea unor condiţii ergonomice corespunzătoare, constituie parametrii principali în această direcţie. Este indicat ca elevii să cunoască în mod treptat diferitele aspecte ale procesului de producţie (cultură tehnologică şi politehnică) pornind de la cunoaşterea întreprinderii patronatoare : producţie, aprovizionare, evidenţă, recompensa muncii, desfacere. Mediul muncii — în special nivelul de organizare al acesteia — să se apropie în mod treptat de acela al muncii pe care o va desfăşura elevul într-un loc de producţie după terminarea şcolii. În acest sens este recomandabil ca fiecare elev să exerseze în atelier, prin rotaţie, atît munci de execuţie, cît şi munci de conducere, îndeplinind şi anumite responsabilităţi de organizare a muncii.

În acest context, dotarea atelierelor cu maşini şi utilaje noi să fie strîns legată de preocuparea de a le folosi cît mai eficient, productiv, pe întreg parcursul orelor de atelier.

Organizarea funcţional-ergonomică a locului de muncă să asigure condiţii normale prin măsuri de combatere a unor factori nocivi ca : zgomotul, trepidaţiile, praful, fumul, umiditatea, excesul sau lipsa de lumină etc. ; în general, să se asigure măsuri corespunzătoare de *protecţie şi tehnica securităţii*. În acest sens — *conceptul de securitatea muncii trebuie extins — de la preocuparea de*

a preveni accidentele, la grija de a feri organismul elevului de orice consecinţe nocive (reumatism, îmbolnăviri ale ochilor, inimii etc.).

Pe linia *ergonomiei corective*, este indicat ca utilajele, în special acelea care produc zgomote prin acţiune, să fie instalate la parter, în locuri mai izolate, pentru a nu tulbura procesul de învăţămînt în clasele vecine. Maşinile grele să fie aşezate pe batiuri rigide din beton sau oţel, iar maşinile cu o greutate redusă să fie aşezate pe plăci de cauciuc, din pîslă sau din plută. Sursele de zgomot pot fi capsulate în cutii speciale, iar pereţii interiori ai acestora căptuşiţi cu un material absorbant.

În asigurarea unui *microclimat corespunzător* în atelierul-şcoală, *iluminatul* joacă de asemenea un rol important. Cercetările ştiinţifice în domeniul ergonomiei au dus la concluzia că lumina zilei asigură nu numai condiţii prielnice de muncă, dar şi o stare tonifiantă. Se recomandă ca pervazul ferestrelor să fie la înălţimea meselor de lucru. Ferestrele înalte sînt mai eficiente decît cele largi, deoarece permit o pătrundere mai profundă a luminii în ateliere. Geamurile să aibă o transparenţă bună (90%). Este indicat ca sursa de lumină să vină de la un unghi de 45—90°. (După părerea specialiştilor — H. de Fremont — cel mai dăunător este unghiul de lumină de 30°). În cadrul activităţilor care solicită intens ochiul, (lucrări de artizanat, de pildă) se indică o lumină mai puternică.

Culoarea mediului înconjurător se impune a fi, de asemenea, adecvată. Pereţii, mesele etc. să fie vopsite numai în culori mate. În general culorile închise au un efect depresiv, în timp ce culorile deschise au un efect reconfortant, stimulator. În literatura de specialitate se citează exemple care arată că zugrăvirea pereţilor şi plafoanelor în atelierele din industrie în culori deschise şi asigurarea unui iluminat corespunzător a dus la sporirea producţiei între 5—10% şi la reducerea accidentelor de muncă cu un procent pînă la 16,5%.

Temperatura aerului în atelier să fie de aproximativ 20°, mişcarea lui să aibă mai puţin de 0,2 m/s, iar umiditatea relativă să fie cuprinsă între 40—50°.

Se ştie că *muzica* are un rol pozitiv în munca omului, mai ales cînd aceasta este monotonă, repetitivă şi nu necesită prea multă atenţie. Se recomandă în atelier o muzică discretă, „muzică de fond", care are drept scop să creeze un climat acustic agreabil în subconştient. Se apreciază că este indicată muzica pe perioade scurte (10—15'), mai ales la începutul lucrului sau după pauze.

Climatul de muncă în atelier poate fi îmbunătăţit şi *prin aspecte decorative de interior:* fotografii, desene, grafice privind realizările în întreprinderea patronatoare, pe ogoare, în atelier; prin perdele, suporturi de flori, obiecte ornamentale etc., realizate în atelierele şcolii respective. În general, se recomandă un climat cald, o atmosferă intimă, plăcută. Fiecare atelier să aibă un profil propriu, specific, stimulîndu-se întrecerea *pentru cel mai corespunzător şi mai plăcut loc de muncă.* Curăţenia, buna gospodărire, civilizaţia; în general un mediu educativ care să atragă pe elev.

Cercetările actuale în domeniul psihologiei muncii au dus la concluzia că în condiţiile producţiei moderne *relaţiile umane au un rol preponderent în sporirea eficienţei oricărei activităţi.* Oamenii nu lucrează izolat, ci sînt încadraţi în echipe, ateliere, secţii, servicii. În procesul muncii ei sînt cuprinşi în anumite structuri funcţionale, la nivele ierarhice diferite. Stabilirea elevilor pe locul de muncă ţinîndu-se seama şi de preferinţele acestora, de unele manifestări de empatie, este de asemenea indicată. De o mare valoare educativă este relaţia

profesor-elev în condițiile muncii de atelier. Stima și respectul reciproc, acționarea în comun pentru realizarea unor probleme uneori mai dificile stabilesc un climat favorabil muncii și căutărilor creatoare.

Specialiștii în problemă au ajuns la concluzia că în condițiile de accelerare a uzurii cunoștințelor în zilele noastre, *fenomenul de „îmbătrînire profesională" are loc în principal pe profilul cunoștințelor de organizare a producției. De aceea educația și instrucția permanentă se impun și în acest domeniu.*

3. Date preliminare pentru stabilirea unor cerințe ergonomice în atelierul-școală.

Pentru a asigura pătrunderea noțiunilor de ergonomie în viața întreprinderilor și a organiza munca pe principii ergonomice, specialiștii au elaborat *liste de control ergonomic* care cuprind cele mai caracteristice probleme de ergonomie ce se impun analizate, realizate și aplicate la locul de muncă. Prin analogie, ținînd seama de condițiile specifice în atelierul-școală, supunem discuției și cercetării de către conducerile școlilor și maiștrii instructori, o serie de probleme (sub formă de întrebări) care merită a fi luate în atenție la organizarea atelierelor-școală pe principii ergonomice:

a) POZIȚIA CORPULUI, ÎN TIMPUL ACTIVITĂȚII ÎN ATELIER

Spațiul în care lucrează elevii este suficient? Există spațiul necesar pentru mișcările libere ale mîinilor, picioarelor și corpului? Înălțimea la care se efectuează munca este corespunzătoare? Cum s-a rezolvat problema elevilor cu o înălțime peste normal? Dar pentru elevii cu o înălțime mică? Suporții pentru mîini și picioare sînt corespunzători? (înălțimea, suprafața, forma, înclinația). Mișcarea brațelor în timpul muncii se poate face în voie? Scaunele pe care stau elevii au rezămătoare? Acestea sînt drepte sau au o curbură pentru ca elevii să stea comod?

b) MUNCA FIZICĂ (MUSCULARĂ)

S-au calculat mișcările mușchilor făcute de elevi? În timpul muncii se ridică greutăți mari, peste puterile acestora? Greutățile manipulate manual sînt ridicate și transportate corect? Nu sînt peste puterile elevilor? Aceștia sînt solicitați în timpul muncii la multe mișcări de rotație în jurul axei corpului? Dar la mișcări de aplecare și ridicare obositoare? Se constată sarcini prelungite ale anumitor grupe de mușchi? Mînerele sculelor au o mărime corespunzătoare? Greutatea uneltelor de muncă este prea mare față de forța fizică a elevilor? Sculele manuale folosite sînt corespunzătoare ca mărime și format?

c) SOLICITAREA ATENȚIEI ELEVILOR ÎN TIMPUL MUNCII

Zgomotul din atelier contribuie la perturbarea atenției? Atenția elevilor nu este deranjată de activitatea altor ateliere sau a colegilor lor de muncă? Elevii desfășoară o muncă monotonă care îi plictisește? Dacă se asigură o variație a sarcinilor de muncă prin care să se mențină atenția trează?

d) ILUMINATUL ÎN ATELIERUL-ŞCOALĂ

Este corespunzător genului de muncă ce se execută ? Dacă utilajele, băncile, etc. sînt astfel aşezate încît să se primească lumina din afară direct pe locul de muncă ? Amplasarea surselor de lumină artificială este corespunzătoare (înălţime, gradul de cădere a luminii). Intensitatea iluminaţiei este suficientă ? Nu este un contrast prea mare de lumină între locul de muncă şi mediul înconjurător ?

Este evitată suprasolicitarea ochilor datorită surselor de lumină neacoperite sau razelor de lumină provenite de la soare ? Este necesară în timpul muncii deplasarea privirii de la suprafeţe de culoare închisă la suprafeţe sau obiecte de culoare deschisă ?

e) CULORILE (CROMATICA)

Se asigură în atelierul-şcoală, prin culorile adecvate, un climat corespunzător unei activităţi eficiente ? Ambianţa culorilor (pereţi, pardoseli, uşi, ferestre, aparatură) nu este prea excitantă sau prea inhibantă pentru elevi ? În atelier sînt contraste de lumină nefavorabile muncii ? Combinaţiile de culori sînt cele mai adecvate ? Culorile sînt alese după criterii funcţionale sau la întîmplare ?

f) ZGOMOTUL

Intensitatea zgomotului este mai mare decît cea prevăzută de cerinţele ergonomice ? Au fost înlăturate sursele principale ale zgomotului ? S-au luat măsurile tehnice necesare pentru reducerea la minim a zgomotului produs de maşini ? Se produc în atelier zgomote care pot duce la leziuni auditive ? Aparatele şi utilajele zgomotoase sînt situate destul de departe de urechea elevilor ? S-au luat măsurile de protecţie necesare împotriva zgomotului ? Se foloseşte în mod corespunzător muzica la locul de muncă ? Nu se folosesc mijloace tehnice de difuzarea muzicii care amplifică ambianţa zgomotoasă din atelier ?

g) MICROCLIMATUL

Temperatura aerului este corespunzătoare ? Încălzirea este uniformă în întreaga încăpere ? Umiditatea corespunde cerinţelor ergonomice ? Există noxe în atelier ? Aerisirea se face în mod curent, după fiecare oră de muncă ? Se ţine seama de caracterul muncii în stabilirea temperaturii în atelier, astfel încît aceasta să nu fie nici prea ridicată şi nici prea scăzută ? S-au luat măsuri pentru remedierea curenţilor mari de aer, cu menţinerea unei ventilaţii corespunzătoare ?

h) VESTIMENTAŢIA ÎN ATELIERUL-ŞCOALĂ

Ce măsuri de vestimentaţie sînt necesare în vederea protejării elevilor împotriva frigului, temperaturilor ridicate, a eventualelor radiaţii, a umezelei etc. Îmbrăcămintea folosită de elevi în timpul activităţii în atelier nu este incomodă ; nu creează dificultăţi în mişcările impuse de muncă ? Îmbrăcămintea permite

o aerisire a corpului? Este necesar ca în timpul muncii capul să fie acoperit? Sînt necesare materiale de protecție pentru cap? Se impun măsuri de protecție a ochilor prin vizoare sau ochelari? Se simte nevoia unor mînuși de protecție pentru manipularea materialelor sau împotriva riscului de lovire? Încălțămintea folosită de elevi în atelier este corespunzătoare? (călduroasă, comodă)?

i) ÎNCĂRCĂTURA ELEVULUI ÎN TIMPUL MUNCII

Ce activități principale execută elevul în atelier? Dar activități secundare? Solicitările sînt în principal de ordin fizic sau intelectual?. Durata programului de lucru este corespunzătoare? Elevul se poate adapta ritmului de lucru al mașinilor? Procesul de producție prezintă riscuri de accidentare? Ce măsuri se impun a fi luate?

j) REPAUSUL ȘI ODIHNA

Munca desfășurată de elev în atelierul respectiv poate fi apreciată ca fiind ușoară, medie sau grea? La începerea lucrului elevii manifestă unele greutăți în introducerea în ritmul cerut de munca respectivă? În ce perioadă a zilei de muncă elevii sînt supuși unor solicitări maxime? Toți elevii respectă în întregime orele de muncă și de odihnă? Se observă elevi care întrerup munca pentru a se odihni? Au fost consultați și elevii la stabilirea timpului de repaus? În timpul repausului elevii au și posibilitatea să stea jos în cazul că simt nevoie? Sînt asigurate și unele condiții ca în timpul pauzei elevii să poată mînca? Se practică în timpul repausului (sau la orele de educație fizică) unele exerciții fizice pentru mușchii care nu sînt solicitați deloc în timpul muncii?

k) AMBIANȚA PSIHOLOGICĂ ÎN MUNCĂ

La organizarea muncii elevilor s-a ținut seama de preferințele acestora, de anumite manifestări de empatie? Dar de interesele elevilor pentru anumite munci? Ce părere au elevii despre munca lor? Care este climatul de muncă în atelier?

Elevii sînt îndrumați și ajutați direct de către maistrul-instructor în activitatea lor? Se consultă și elevii în unele aspecte privind organizarea muncii în atelier? Se aplică sistemul de rotație între funcțiile de conducere și cele de execuție în cadrul atelierului? Se obișnuiește să fie analizate greșelile și cauzele lor? Se aplică și sistemul de autocontrol în munca elevilor?

Ambianța psihologică se caracterizează prin spiritul colectiv, de disciplină și ordine? Se observă abateri de la disciplina muncii? Se fac aprecieri individuale și în colectiv asupra rezultatelor bune obținute de elevi în muncă?

★

Atelierul-școală trebuie conceput ca o instituție bine organizată, integrată organic întregului proces de învățămînt. De buna lui organizare — pe principii științifice, ergonomice — răspund nu numai maiștrii-instructori, ci și conducerea fiecărei școli. De aceea acțiunea de pregătire în domeniul organizării se cere

extinsă —, după părerea noastră, prin diferitele forme de perfecționare (CEPEIT, ICPPD, Institutul central pentru perfecționarea pregătirii cadrelor), atît la directorii de școli, inspectorii de specialitate, cît și la maistrii-instructori prin cursuri generale de „Economia muncii", cursuri de specialitate etc.

Numai astfel pedagogia muncii în școală — constituită ca un domeniu științific-acțional prioritar —, va putea să ajute tînăra generație ca, prin însușirea unei culturi generale și a unei temeinice pregătiri practice, să se încadreze organic și activ în procesul de edificare a noii orînduiri sociale.

BIBLIOGRAFIE

1. *Nicolae Ceaușescu* — Cuvîntare la închiderea dezbaterilor privind dezvoltarea învățămîntului de cultură generală, profesional tehnic și superior în Republica Socialistă România, în Scînteia nr. 7684 din 25 aprilie, 1968.
2. *K.F.H. Murrel* — Ergonomics. Man in his working Environment (Ergonomia. Omul în mediul său de muncă), Londra, Chapman and Hall, 1965.
3. * * * — Psychohogie du travail (trat editat sub red. lui *J. Scherrer*, *Masson*, Paris, 1967.
4. * * * — Studiul muncii, vol. VIII. Organizarea locului de muncă și elemente de ergonomie (coordonatori dr. ing. *C. Hidoș* și ing. *P. Isac*). Editura tehnică, București, 1973, p. 132.
5. *J. M. Faverge* — L'Ergonomie des processus industriels, Bruxelles, Editions de l'Institut de sociologie, 1965.
6. *M. Montmollin* — Nouvelles perspectives dans l'étude du travail, Paris, Dunod, 1961 și Les systèmes hommes — machines, Paris, P.U.F., 1967.
7. Prof. dr. *E. Grandjean* — Principii de ergonomie (Organizarea fiziologică a muncii), Editura științifică, 1972 (trad. din l. germană, München, 1967).
8. *B. Metz* — Journée d'études „Ergonomie", Liége, 1966
9. *Virgiliu Anghelescu* — Elemente de ergonomie aplicată, Editura politică, București, 1971.

C. Bărbulescu — Știința organizării, Editura didactică și pedagogică, București, 1971.

Pavel Ștefan, — Prin ergonomie la randamente sporite, în: Scînteia, 22 nov., 1973.

Roșca Al. ș.a. — „Psihologia muncii industriale", București, Editura Academiei R.S.R., 1967.

J. Scherrer — Psihologie du travail (Ergonomie), 2 vol., Masson et C-ie, 1967.

Maistrul-instructor și perfecționarea tehnologiei didactice în desfășurarea activității tehnico-productive

Conf. univ. dr. TEODOR GAL

Propunîndu-mi să vorbesc despre perfecționarea tehnologiei didactice în procesul organizării și desfășurării activității tehnico-productive, îmi vine în minte un fapt petrecut cu mulți ani în urmă, pe cînd se introducea, în școala românească, învățămîntul politehnic. În vremea aceea, mă preocupam intens și sistematic de sporirea eficienței și a prestigiului *lucrărilor practice de atelier*, socotite ca una din căile de realizare a învățămîntului politehnic. Pentru a nu deveni un simplu act meșteșugăresc, lipsit de orizont, și pentru a nu ajunge o idee caducă, educația politehnică era necesar să fie tradusă în viață de o persoană competentă, care să fie un muncitor harnic și priceput (în lăcătușerie, strungărie, electrotehnică, tîmplărie etc.), profund cunoscător al matematicii, fizicii, chimiei, biologiei etc., ca să poată explica elevilor nu numai *cum* se lucrează, ci și *de ce* se lucrează așa, adică să poată înfățișa baza științifică a tehnicii și a procesului tehnologic, precum și rațiunea științifică a metodelor și procedeelor de lucru.

Am cunoscut un tovarăș calificat ca strungar și absolvent proaspăt al facultății de matematică și fizică. El a cerut un post de profesor, dar la prima ocazie a părăsit lucrările practice, pentru a preda fizica. În acest abandon am văzut o anumită atitudine față de fosta specialitate: o privea tot empiric și meșteșugăresc, ca înainte, subaprecia munca fizică și se simțea umilit exercitînd-o din nou. Noul său orizont cultural și pregătirea în domeniul fizicii și al matematicii n-au reușit să verse nici o lumină asupra vechii lui specialități, nu i-au deschis o perspectivă nouă, din care să vadă clar și să arate și celor ce învață măreția muncii creatoare, poezia și muzica ei. De aci fuga în lumea muncii intelectuale, care îi oferea altă „poziție" socială, alt „prestigiu".

Cele relatate ne ajută să stabilim o dublă condiție, în ceea ce privește *calitatea* maistrului-instructor: 1) competența lui să nu fie o improvizație, ci să aibă la bază *o pregătire tehnologică și pedagogică superioară unitară*, cu un profil larg *teoretic* și *practic*, să stăpînească datele științei, pentru a evidenția că tehnica și tehnologia nu sînt decît o expresie concentrată și materializată a adevărurilor științifice, să stăpînească tehnica și tehnologia ramurilor fundamentale ale producției moderne, avînd, în același timp, o profesiune determinată, o pregătire împrospătată permanent prin studiu și prin participarea directă la procesul

de producție în fabrici și uzine ;* 2) dragostea de meserie, dragostea față de muncă și responsabilitatea socială să emane din fiecare act al maistrului-instructor, în fiecare moment al contactului său cu cei tineri.

Pregătirea tehnico-productivă este incompatibilă — în ceea ce privește conducerea ei didactico-educativă — cu cadre cărora nu le place să muncească și le este rușine de munca fizică, în producție.

Pe acest fond (privind calitatea maistrului-instructor), perfecționarea tehnologiei didactice în procesul muncii tehnico-productive urmează, în principiu, același drum și se întemeiază pe aceleași principii ca și perfecționarea tehnologiei didactice, în general.

1. În vederile tehnologiei didactice, elevul părăsește partea periferică a scenei didactice, unde avea mai mult un rol pasiv și se situează în centrul ei, ca personaj principal. În această ipostază, el nu mai apare ca un simplu „recipient", ci devine o ființă activă care acționează independent, din proprie inițiativă, pe propriul său risc, pentru cercetarea, descoperirea și însușirea adevărului științific, precum și pentru aplicarea inventivă, în practică, a celor învățate. Stimulat de curiozitatea proprie, de interesele, năzuințele, înclinațiile și apitudinile proprii, elevul acționează în afara constrîngerii exterioare și, ca urmare, desfășoară o activitate liberă, creatoare. Desigur, cîmpul acțiunii libere, creatoare, se lărgește treptat și ajunge să fie dominat, sub conducerea rațională a educatorului. Activitatea independentă a elevului se pregătește cu grijă, deci, în școală, de către educator, al cărui rol nu numai că se menține, ci și sporește, deoarece clasa devine un laborator, lecția o convorbire creatoare, iar activitatea elevilor o colaborare pentru a afla adevărul. În acest proces, elevii apar ca niște „exploratori", iar educatorul, pe nesimțite, caută mereu să dezlănțuie activitatea lor, să o stimuleze, să o organizeze, să o îndrume, să măsoare atent dezvoltarea lor, să o ridice pe o treaptă tot mai înaltă, realizînd, în mod real, o disciplinare a spiritului. Modul nou de a concepe predarea și asimilarea materialului științific (prin cercetare și descoperire etc.) pune într-o lumină nouă însăși personalitatea educatorului. În această concepție, educatorul însuși (de orice specialitate ar fi) devine un cercetător științific și unul care verifică adevărul, aplicîndu-l în practică ; lui i se cere să muncească mai mult, să aibă mai multă inițiativă, să gîndească mai mult, să elimine improvizația din munca sa și să desfășoare o activitate liberă — premisă a oricărei activități creatoare.

În sistemul nou de relații dintre educator și educat, profesorul-maistru ocupă, în principiu, același loc. În procesul însușirii științei și elevii și profesorul apar ca cercetători. În activitatea tehnico-productivă, maistrul-instructor împreună cu elevii se constituie într-o echipă de producători de bunuri materiale utile, cu deosebirea că maistrul se află în avans în ceea ce privește cunoașterea în chip teoretic și practic a procesului de producție și, datorită competenței și spiritului său de răspundere, ocupă locul de conducător. Din această colaborare și unul și celălalt se aleg cu profit maxim : învață și își dezvoltă neîncetat independența, inițiativa și creativitatea în gîndire și în acțiune. În cadrul noului sistem de relații se impune categoric ca maistrul (conducător al colectivului de muncă) să fie pregătit temeinic și să se comporte în așa fel, încît elevii să aibă încredere deplină în competența lui, în spiritul lui de dreptate. Participarea lui

* Pînă se va ajunge la formarea cadrelor cu pregătire superioară, cursurile de *reciclare* în specialitate și pregătirea psiho-pedagogică apar ca o necesitate inexorabilă.

directă la activitatea productivă (şi pentru pregătirea didactică, şi pentru pregătirea elevilor) constituie o cerinţă inexorabilă. Pentru maistrul-instructor atelierul şi cabinetul tehnic reprezintă acelaşi lucru ca laboratorul pentru profesorul de fizică, de chimie, de biologie. Aici se pregăteşte, aici învaţă, inovează, inventează, pentru a depăşi rutina şi pentru a fi la curent cu noutăţile în domeniul specialităţii sale.

Pe lîngă aceste premise, pe care le-am putea considera de ordin subiectiv, se impune să luăm în considerare şi o premisă de natură obiectivă, necesară pentru perfecţionarea tehnologiei didactice. Ne referim la înzestrarea atelierului cu aparatură şi tehnică modernă * şi adaptarea acesteia la capacităţile psihofizice ale celor ce le mînuiesc.

În limitele noului sistem de relaţii dintre profesorul-maistru şi elev, şi unul şi celălalt sînt înclinaţi să facă orice lucru în mod conştient, cu plăcere şi fără încordare. Această atmosferă afectivă sporeşte eficienţa activităţii şi conduce spre rezultate sigure care, la rîndul lor, sînt o sursă continuă de satisfacţii perene — dispoziţie interioară deosebit de importantă a celui ce lucrează — în orice împrejurare. Se poate considera, deci, că a face cu bună ştiinţă ceea ce face, plăcerea şi lipsa de încordare constituie esenţa intrinsecă şi permanentă a activităţilor practice şi, lărgindu-le cîmpul de acţiune, se poate spune că reprezintă chintesenţa oricărui proces de învăţămînt, pînă în cele din urmă din detaliile sale. Pe acest teren proaspăt, afînat (produs de satisfacţia ce se iveşte spontan, în urma rezultatelor obţinute în orice muncă) încolţeşte şi se dezvoltă intensiv interesul teoretic şi practic.

2. La lumina pedagogiei prospective, perfecţionarea tehnologiei didactice în organizarea şi desfăşurarea activităţilor practice se întemeiază pe ideea că aspectul formativ al pregătirii tehnico-productive precumpăneşte, respectiv are prioritate faţă de cel instructiv. Acest principiu călăuzeşte cu necesitate logică paşii maistrului-instructor şi prezidează atît alegerea şi folosirea metodelor cît şi stabilirea formelor de organizare a instruirii practice.

În ceea ce priveşte metodele, eficienţa lor, atît a celor clasice, cît şi a celor moderne, aici, ca şi în întregul proces de învăţămînt, sînt în funcţie de caracterul lor euristic. În ce constă esenţa euristică a metodelor de învăţămînt? Să ne referim mai întîi la metodele clasice cu ponderea cea mai mare în activităţile practice: demonstrarea, exerciţiul şi analiza produselor activităţii (verificarea şi aprecierea pregătirii practice).

Demonstrarea se înfăţişează, în cazul nostru, sub diferite forme: demonstrarea instrumentelor, a maşinilor, a aparatelor, a instalaţiilor folosite de elevi în activitatea productivă; demonstrarea machetelor şi a modelelor, a planşelor, precum şi, ca formă esenţială, demonstrarea activităţilor practice ce urmează a fi efectuate de elevi.

Se ştie prea bine că eficienţa demonstrării, sub oricare din formele sale, este condiţionată de respectarea unei cerinţe fundamentale: demonstrarea să fie însoţită de explicare. Aceasta nu înseamnă ca instructorul să spună (să explice) elevilor totul: să descrie, să arate elevilor principiile care stau la baza

* Privind formarea personalităţii prin perspectiva viitorului, înzestrarea atelierelor cu utilaje şi aparatură avînd o uzură morală şi fizică avansată, luate de la periferia procesului de producţie sau chiar din afara lui, ne apare ca un proces dăunător, fiindcă în asemenea condiţii elevii sînt pregătiţi a lucra cu mijloace tehnice de mult depăşite, cu alte cuvinte sînt pregătiţi pentru societatea de ieri.

construirii și folosirii tehnicii etc. Procedeul acesta are mai mult un iz dogmatic. Dimpotrivă, a explica lucrul demonstrat înseamnă a conduce, prin cuvîntul viu, activitatea intelectului, lăsîndu-i pe elevi să descopere adevărul și să exprime prin cuvinte proprii constatările lor, ori de cîte ori pot, adică să dezvăluie însușirile exterioare ale faptelor de ordin tehnic studiate, să deosebească însușirile esențiale de cele secundare, să stabilească funcția fiecărei părți din întreg, să generalizeze etc.; concomitent, maistrul-instructor ajută elevii să selecționeze din ceea ce au învățat (la fizică, la chimie, la matematică etc.) cunoștințele care se aplică în fiecare caz concret, privind tehnica și procesul tehnologic. În felul acesta, prin efort propriu de gîndire, elevii ajung să înțeleagă funcționalitatea cunoștințelor asimilate la alte obiecte de învățămînt, văd sensul major al pregătirii lor teoretice și-și dau seama că adevărata pregătire teoretică este cea mai practică cu putință sau, spus în altă formă, „pregătirea cea mai practică este cea teoretică", deoarece principiile fundamentale ale științei nu se perimează, ci se aplică, în mod specific, într-o mare varietate de situații concrete. Prin prisma cunoștințelor asimilate deja — completate cu elemente noi, specifice — elevii înțeleg tehnica și procesul tehnologic și își dau seama de rațiunea științifică a metodelor și procedeelor de lucru, adică știu nu numai *cum*, ci și *de ce* se lucrează într-un anumit fel.

Tehnica reprezintă un instrument de cunoaștere și, ca atare, o mare înlesnire pentru minte. Ea ușurează procesul de înțelegere și asimilare a cunoștințelor, pentru că este expresia lor concretă. Tehnica este prilej stimulativ de gîndire personală; prin contactul cu ea, cunoștințele nu se însușesc ca din carte, prin citire, ci prin cugetare. Asupra ei se cugetă mult. Spre deosebire de carte care, în bună parte, impune felul de a gîndi al autorului, tehnica lasă fiecăruia libertatea de gîndire. Reflectînd asupra ei, omul ajunge, pe cale directă, să-și formeze un mod de a gîndi personal, independent, o gîndire tehnică independentă. Se poate spune, deci, că studierea tehnicii îmbogățește mintea cu adevăruri descoperite singur și le dă trăinicie, întărind totodată încrederea în forțele proprii.

Pentru a nu bate pasul pe loc, e necesar (ține de pregătirea didactică generală și specială) ca maistrul-instructor să cunoască fondul pregătirii anterioare a elevilor — experiența lor teoretică și practică* — pentru a-l putea valorifica superior, în condițiile speciale ale activității productive.

Așa se înțelege esența euristică a demonstrării ca metodă tradițională de învățămînt. În același fel judecăm și cînd este vorba de *exercițiu* ca metodă de instruire practică. În orice exercițiu, punctul de mînecare este demonstrarea activității ce urmează a fi executată de elevi, pentru a-i ajuta să-și formeze un model mintal al acțiunii. Cele spuse mai sus, deci, privind explicarea lucrului demonstrat, își păstrează deplin valabilitatea și aici. Altfel, nu se ajunge la înțelegerea activității practice, respectiv a exercițiului — condiție primordială pentru ca elevii să lucreze conștient, pentru ca priceperile și deprinderile să se formeze corect, mai ușor și mai repede și să dobîndească un caracter flexibil. Dintre cerințele față de exercițiu, *varietatea* (cerința ca exercițiile să fie variate), de asemenea, exprimă esența euristică a metodei, pentru că, repudiind procedura dogmatică a maistrului-instructor, elevului i se cere ca, la lumina experienței sale,

---

* *Experiența teoretică* designează cunoștințele însușite în mod sistematic, în procesul de învățămînt, în timp ce *experiența practică* numește cîștigul obținut de elevi, în procesul convețuirii sociale, pe alte canale decît școala (experiența de viață).

să examineze situațiile noi în care se află și să li se adapteze productiv. De data aceasta, efortul de gîndire solicitat — e vorba de un exercițiu continuu și sistematic de gîndire — conduce la dezvoltarea capacității de orientare și de adaptare în orice împrejurări ale vieții practice.

Luînd în discuție *analiza produselor activității practice*, ca metodă de verificare și apreciere a pregătirii elevilor, subliniem aceeași idee: fiecare elev, studiind obiectul confecționat de el, fie luat separat sau prin comparație cu ale colegilor, fie raportat la modelul sau la schița tehnologică, se va strădui să determine nu numai laturile lui pozitive și cele negative, ci să-și explice *de ce* și *cum* s-a ajuns la ele, spus altfel, se va strădui să identifice cauzele lor.

Așadar, în cazul metodelor tradiționale, natura lor euristică se exprimă prin cerința următoare: *să nu predăm elevilor nimic din ceea ce ei pot prelucra și afla prin puterile proprii. Ceea ce elevii pot cîștiga, prin intuiție și cercetare proprie, să o facă.*

Ce loc ocupă metodele moderne în cadrul pregătirii tehnico-productive? Demonstrarea cu ajutorul mijloacelor tehnice moderne, datorită funcțiilor didactice specifice ale documentelor audio-vizuale (de documentare, de analiză și estetică), sporește eficiența pregătirii tehnico-productive, deoarece cu ajutorul fotografiilor, diapozitivelor, a diafilmelor tematice, a jurnalelor tele sau cinematografice, a filmelor, precum și emisiunii de televiziune școlară integrată *, care înfățișează aspecte semnificative din întreprinderile productive și din practica școlară, elevii se familiarizează teoretic și practic cu tehnica și cu producția modernă. Vizionarea documentelor audio-vizuale, care înfățișează diferite ramuri ale producției, rămîne un act cu efecte cvasi neutrale din punct de vedere instructiv și educativ, dacă nu se organizează dezbateri în legătură cu conținutul lor, dacă nu se valorifică valențele euristice ale metodei.

Problematizarea, cercetarea și *descoperirea* ca modalități euristice de cunoaștere, se încadrează, de asemenea, în conținutul tehnologiei didactice care slujește pregătirea tehnico-productivă.

Analiza produselor activității este metodă principală, deoarece calitatea pregătirii teoretice și practice nicăieri nu se poate reflecta mai fidel decît în produsele activității. În același scop se folosește *observația curentă*, care constă în urmărirea continuă, sistematică și cu simț de răspundere a fiecărui elev pe tot parcursul lecției, pentru a se putea interveni în mod oportun. Instrumentul metodic de lucru, în procesul observării curente, îl constituie *fișa de instruire practică a elevului*. Aici se înscriu cu grijă constatările făcute de maistrul-instructor privind personalitatea elevului, modul de a lucra la fiecare lecție, ajutorul de care elevul are nevoie, ajutorul pe care l-a primit, rezultatele obținute și progresul realizat.

În lumina docimologiei contemporane *testele* se pot folosi la activitățile practice, pentru a verifica obiectiv pregătirea teoretică legată de o anumită specialitate practică, precum și gîndirea tehnică a elevilor. Astfel, în teste, pe lîngă verificarea cunoștințelor, se cere rezolvarea unor probleme noi de ordin tehnic sau tehnologic (tehnologia meseriei, tehnologia materialelor), probleme de desen tehnic ș.a.; tot aici se poate cere elevilor să folosească (să aplice)

* Emisiuni de televiziune școlară integrată se transmit la „Munca tehnico-productivă", pentru clasa a VIII-a.

cunoștințele însușite la obiectele teoretice (matematică, fizică, chimie, biologie ș.a.), pentru a explica tehnica și procesul tehnologic, precum și rațiunea științifică a metodelor și procedeelor de lucru ; pe aceeași cale se poate verifica în ce măsură elevii și-au însușit cunoștințele referitoare la protecția muncii. În elaborarea testelor, deci, problemele de gîndire și orientarea în situații concrete noi, au greutatea specifică cea mai mare. Constatările făcute, prin teste, se corelează apoi cu cele obținute prin analiza produselor activității, pentru a stabili dacă și în ce măsură ele concordă, nu ca scop în sine, ci pentru armonizarea permanentă a pregătirii teoretice și practice, legate indisolubil între ele.

În zilele noastre tehnologia didactică și-a sporit posibilitățile de verificare obiectivă, prin *aparate de verificare a cunoștințelor*, inclusiv prin ceea ce se cunoaște sub denumirea de *examinatori electronici*. Cu ajutorul lor se poate obține rapid, în procente, volumul de cunoștințe al fiecărui elev, raportînd (comparînd) rezultatele la etaloanele introduse în mașini.

3. Forma de bază a organizării învățămîntului practic este *lecția practică* — o variantă în cadrul tipului de lecții destinate formării priceperilor și deprinderilor [1], sau un tip aparte de lecții, cu numeroase variante [2]. Alături de lecție se pot lua în considerare și alte forme de organizare a învățămîntului : vizitele în întreprinderile productive și cabinetele tehnice. *

Vizitele didactice au menirea să contribuie la formarea unui orizont politehnic larg, depășind limitele întreprinderii de profil care patronează școala și în care elevii pot efectua și activitate productivă, participînd efectiv la realizarea planului de producție. Vorbind despre vizitele didactice, este important să scoatem în evidență esențialul, și anume, caracterul lor *activ* și *euristic*. Pe parcursul vizitei, urmărind tehnica și procesul tehnologic, elevii iau însemnări, culeg date despre diferiți parametri ai tehnicii și procesului de producție, fac schițe, execută fotografii ș.a. Materialul astfel adunat va servi pentru alcătuirea de probleme, pentru rezolvarea unor probleme de producție puse de profesor, pentru a descifra perspectiva dezvoltării tehnicii în ramura de producție cunoscută ; vizita didactică, deci, poate servi ca punct de plecare pentru o activitate cu caracter creator-teoretic sau practic în atelierul școlar sau în cabinetul tehnic.

În pedagogia contemporană se afirmă tendința de a îmbina predarea pe clase și lecții cu organizarea învățămîntului pe cabinete, la fiecare obiect de învățămînt, luat separat. Această tendință se face profund simțită și în învățămîntul practic.

Cabinetul tehnic împreună cu atelierul, alcătuiesc locul de muncă natural al maistrului-instructor și al elevilor, în procesul pregătirii tehnico-productive. Într-o primă accepție, cabinetul reprezintă sala, respectiv cadrul exterior, în care se desfășoară procesul de învățămînt, la un obiect de învățămînt determinat, pentru toate clasele. În altă accepție, cabinetul constituie mediul educativ cel mai propice pentru însușirea cu maximum de productivitate a cunoștințelor și

---

[1] Vezi T. Gal, *Lecția practică de atelier*, „Revista de pedagogie", nr. 11/1971.

[2] Mihai Ghiviriga, *Tipologia lecției practice*, „Ghid pedagogic pentru maistrul-instructor", ed. II. EDP., 1973, p. 75—88 ; Berca I., Ghiviriga M., Ene Gh., *Contribuții la tipologia lecției practice la instruirea în producție*, „Revista de pedagogie" nr. 12/1963 ; Berca I., Mucica Th., *Despre tipurile de lecții practice de atelier și pregătirea profesorului-maistru pentru lecție*, volumul *„Lucrări practice de atelier la clasele V—VIII"*, ESDP, 1958.

* Desigur, în cadrul instruirii practice, nu se poate vorbi despre instruirea programată sau despre învățarea cu ajutorul mașinilor.

pentru a desfășura o activitate cu caracter creator. Sub aspect organizatoric, cabinetele sînt înzestrate cu întregul material didactic și tehnic, cu material științific (bibliografic) și experimental necesar pentru desfășurarea procesului de învățămînt în condiții optime. Aceasta înseamnă că în cabinet trebuie să fie cărți de specialitate, reviste, enciclopedii și alte cărți ajutătoare, tabele, material didactic variat, aparate, instrumente, mașini, lucrări executate de elevi, invenții și inovații ale elevilor și ale maistrului-instructor. Datorită acestei înzestrări, cabinetul se înfățișează ca un mediu educativ apropiat de condițiile naturale ale activităților practice. În cabinet se acordă atenție deosebită studiului individual independent și cercetării, fiecare elev lucrînd în ritm propriu, în limitele capacității sale intelectuale și practice, în vederea documentării și rezolvării unor probleme de cercetare și de creație în domeniul tehnicii și tehnologiei. Desigur, același cabinet, înzestrat special, servește și ca sursă de documentare, și ca instrument de creare pentru maistrul-instructor.

★

La capătul considerațiilor ce le-am exprimat pe marginea tehnologiei didactice, specifice procesului de pregătire tehnico-productivă a elevilor, se impun cîteva precizări cu caracter de concluzii.

Obiectivul fundamental al activității tehnico-productive, pe fondul obiectivului fundamental al activității educative — pregătirea forței sociale productive, creatoare — se poate realiza cu eficiență maximă numai prin metode și forme de organizare *active* și *euristice*, în limitele unui sistem nou de relații dintre educator și educat și în cadrul unor *forme variate* de activitate practică-productivă.

Perfecționarea tehnologiei didactice se întemeiază pe principiul priorității aspectului formativ al învățămîntului față de cel instructiv (informativ).

Preocuparea neîncetată a maistrului-instructor pentru propria sa desăvîrșire (autoperfecționarea), în domeniul specialității și al pedagogiei, prin studiul științific și prin cercetarea fenomenului educativ și de producție, se înfățișează ca o condiție subiectivă *sine qua non* a perfecționării tehnologiei didactice, în cadrul activităților practice.

Tehnologia didactică nu reprezintă un sistem rigid, stereotip, ci are un caracter viu, dinamic; ea se poate adapta la specificul fiecărei activități educative, în funcție de nivelul de dezvoltare intelectuală și practică a elevilor, inclusiv în funcție de particularitățile individuale ale fiecăruia. Rezultatul acestei adaptări este o învățare activă, conștientă și creatoare, o învățare eficientă. Însușirea tehnologiei didactice moderne stă, fără rezervă, în posibilitățile intelectuale și practice ale fiecărui educator.

Factori motivaționali în activitatea tehnico-productivă

Prof. MARIA NEAGOE

Studiul încearcă evidențierea unei părți a motivelor care orientează și determină pe elevi să reacționeze într-un anume fel în orele de activitate tehnico-productivă (A.T.P.), stabilirea ponderii acționale sub aspect prioritar, a existenței sau nonexistenței unei esențe comune legată de natura lor și găsirea unor mijloace de utilizare eficientă. În acest scop, am pornit de la schema generală a motivațiilor, de la faptul că atitudinea și comportamentul în muncă au la bază interiorizarea, subiectivizarea, mijlocită de procesul reflectoriu a diverșilor stimuli. Stimulii reprezintă aspecte din realitatea cu care elevii vin în contact, care pe plan mental devin motive și în practică acționează în calitate de atitudini față de muncă. Stimulii generativi de motive pot fi principali sau secundari, determinați de specificul concret al muncii, de experiența trecută a celui care acționează, dar și a celor cu care el vine în contact direct sau indirect. Convențional, stimulii investigați au fost cuprinși în următoarele categorii :

a) Stimuli ce influențează motivele și atitudinile într-un moment anterior interacțiunii dintre elev și A.T.P. (stimuli antiacționali sau anti-act). Ei reprezintă cîtul raportării celor auzite și văzute de elev la trebuințele și pseudotrebuințele manifestate în acel moment al evoluției lui ontogenetice.

b) Stimuli declanșați de specificul și caracteristicile muncii elevului (stimuli acționali propriu-ziși). Potrivit motivelor și atitudinilor adiacente, elevul poate exprima judecăți de valoare : „este o activitate interesantă, mai puțin interesantă, de loc interesantă" și prin urmare în plan subiectiv și obiectiv devine mai mult sau mai puțin angajat.

c) Stimuli care generează motive într-un moment posterior activității (stimuli generatori ai unei motivații post-acționale). Sursa o constituie măsura în care așteptările elevului, legate de finalizarea actului de muncă, au fost sau nu realizate. Motivația post-acțională devine în ultimă instanță motivație anti-acțională, dar împreună se integrează motivației acționale propriu-zise.

Între cele trei categorii de stimuli, motivații și atitudini se stabilește, deci, un feed-back cu traseu și consecințe bine stabilite, astfel încît elementelor de motivație post-acțională le succed elemente de motivație anti și acțională cu specific și coloratură bine definită. Datele expuse în continuare privesc mai ales primele două categorii de stimuli. Ele se întemeiază pe faptul că stimulii generativi de motive ale raportării elevilor la A.T.P. se prezintă cu un conținut

și o natură de ordin psihologic diferențiată, cu o pondere particulară generată de trebuințele și scopurile individuale, de natura concret psihologică a procesului activității respective, precum și de caracteristicile psiho-sociale ale grupului de muncă. Deși comportă o graduare și o diferențiere valorică din punct de vedere al semnificației aspectelor motivaționale, prin natura lor obiectiv-subiectivă de ordin material și psiho-social, acești stimuli dispun de o acțiune convergentă, reciprocă și de un echilibru dinamic în măsură să susțină afectiv dinamic și să antreneze pe elev la A.T.P. Pot fi stimuli de proveniență morală și materială, pe de o parte, și stimuli profesionali, relaționali (de grup și familie) pe de altă parte.

Ipotetic, am presupus că, din multitudinea de stimuli amintiți, ponderea cea mai mare la formarea motivelor muncii revine celor de factură morală; există o apropiere în esență a motivelor anti-acționale cu cele acționale propriu-zise.

Concluziile înregistrate nu pretind a avea caracter de generalizare, deoarece au fost extrase dintr-un număr restrîns de școli. Ne-am oprit îndeosebi asupra Liceului „I. Neculce" din București, dar observații pe același profil am efectuat și în unități școlare cuprinse în județele Maramureș și Teleorman. Metodele de investigație au constat în observații, convorbiri, fotografieri ale zilei de muncă și în aplicarea pe un număr de 78 de elevi a următorului chestionar:

1. Care sînt motivele care vă determină să învățați și să munciți mai mult și mai bine în cadrul orelor de activitate tehnico-productivă (A.T.P.)? Citiți cu atenție lista de mai jos și numerotați motivele, în ordinea pe care o credeți de cuviință, începînd cu cel care îl considerați cel mai important și terminînd cu cel care vi se pare cel mai puțin important: a) plăcerea de a vedea că ceva este făcut numai de mine, numai cu propriile mele posibilități; b) dorința de a dovedi priceperea și măiestria mea; c) plăcerea de a fi evidențiat, de a avea succes, de a fi apreciat; d) dorința de a-mi pune în aplicare cunoștințele; e) dorința de a primi un calificativ mai bun la sfîrșitul trimestrului sau al anului școlar; f) dorința de a-i întrece pe alți colegi, de a dovedi că sînt mai pregătit decît ei; g) înțelegerea importanței muncii pentru societate, pentru om; h) dorința de a fi în armonie și înțelegere cu colegii; i) gîndul că îmi va ușura obișnuirea cu profesiunea ce doresc să o urmez și însușirea mai rapidă a ei); j) dorința de a nu supăra pe părinți; k) caracterul interesant al muncii; l) dorința de a nu avea neplăceri cu maistrul-instructor; m) dorința de a nu avea neplăceri cu ceilalți profesori, cu dirigintele sau directorul; n) dacă mai sînt alte motive, vă rugăm să le scrieți.

2. Citiți cu atenție propozițiile de mai jos și numerotați-le, începînd cu aceea care credeți că vi se potrivește cel mai mult dv., felului dv. de a fi și terminînd cu aceea despre care credeți că vi se potrivește cel mai puțin: a) Este frumoasă acea muncă în care găsești mai mult folos, în care te simți necesar, unde poți să faci ceva. b) Nu trebuie să uităm calificativele, dar sensul fundamental pentru care lucrăm în acest atelier este gîndul că astfel vom deveni mai rapid folositori societății. c) Calificativul este faptul fundamental pentru care lucrăm în orele A.T.P., dar trebuie să ne gîndim și la sensul lui, la ceea ce facem în aceste ore. d) Orice muncă este frumoasă și o ducem la capăt în atelier, dacă obținem calificativele maxime.

3. Cum vi se pare munca pe care o faceți în orele A.T.P.: interesantă, mai puțin interesantă, de loc interesantă. La ce vă gîndiți cînd răspundeți astfel?

Întrebarea nr. 1 este structurată astfel încît ea cuprinde motive cu caracter moral (a, b, c, g), motive cu caracter material (e, l, n), motive relaţionale, de grup şi familie (f, h, j) şi profesionale (d, i, k). Întrebarea a doua implică atitudini constituite pe firul unei motivaţii morale (a), a unei motivaţii materiale şi morale cu predominanţa celei morale (b), invers, a unei motivaţii materiale şi morale cu predominanţa celei materiale (c) şi a unei motivaţii numai de origine materială (d). Întrebările se opresc asupra atitudinii generale a elevilor faţă de A.T.P., a atitudinii create anti-acţional (întrebarea 1), a atitudinilor faţă de ceea ce ei înţeleg a fi muncă în general (întrebarea 2) şi faţă de ceea ce fac concret în orele A.T.P. (întrebarea 3).

În cadrul Liceului „Ion Neculce", elevii investigaţi au fost cuprinşi în următoarele formaţii de lucru : anul I — fete care efectuează A.T.P. în atelierul de bobinaj din şcoală ; anul II şi IV băieţi, din cadrul aceluiaşi liceu, care efectuează orele de A.T.P. la Întreprinderea de maşini-unelte Griviţa, în atelierul-şcoală anume amenajat pe profil de strungărie, precum şi în secţiile de sudură, lăcătuşerie, laboratorul de încercări metalice ale aceleiaşi unităţi ; anul III — băieţi, cuprinşi în atelierul cu profil de strungărie, amenajat în şcoală ; anul III şi IV — băieţi şi fete — care efectuează A.T.P. în atelierul de stenodactilografie din şcoală.

Rezultatele obţinute pe baza primei întrebări, a observaţiilor şi convorbirilor, arată situarea pe primul loc a stimulilor morali. La diferenţe valorice mici ei sînt urmaţi de stimulii materiali, profesionali şi relaţionali. Este o situaţie ce denotă eterogenitatea motivelor, participarea lor colectivă la rezolvarea sarcinilor impuse de A.T.P. Dacă valorile cele mai mari par a fi atinse de stimulii morali, valorile cele mai mici par a fi atinse de cei materiali. Între extreme, valoric, se situează stimulii profesionali în imediata apropiere a celor morali şi relaţionali mai apropiaţi de cei materiali.

Motivele profesionale şi relaţionale apar în calitate de verigi de legătură şi trecere evolutivă de la stimuli şi motive materiale la stimuli şi motive morale.

Pentru colectivele investigate motivul moral cu valoarea cea mai mare este „a" (12,9%, plăcerea de a vedea că ceva este făcut numai de mine, numai cu propriile mele posibilităţi), iar cu valoarea cea mai mică „c" (8,45%, plăcerea de a fi evidenţiat, de a avea succes, de a fi apreciat). La o cercetare mai atentă a rezultat că acestui ultim motiv elevii i-au dat o nuanţă de motiv personal, îngust, apropiat motivelor constituite pe interese pur personale. Motivele morale „b" şi „g" capătă, respectiv, valorile 9,39 şi 12,05%. Dintre motivele considerate de noi materiale valoarea cea mai mare o atinge „e" (7,49%, dorinţa de a primi un calificativ mai bun la sfîrşitul trimestrului sau al anului şcolar). Nu se aliniază aceloraşi păreri elevii anului III — băieţi, cuprinşi în atelierul de strungărie amenajat în cadrul şcolii. Ei plasează pe locul I motivul material notat cu litera „l" (dorinţa de a nu avea neplăceri cu maistrul-instructor). Am observat că plasarea pe un loc sau altul a motivelor materiale amintite se datoreşte unor circumstanţe concrete : severitatea maistrului-instructor, cererile pe care acesta le adresează elevilor în timpul lucrului, modul particular de desfăşurare a orelor de A.T.P.

Motivele relaţionale sînt ordonate începînd cu „h" (9,70% — dorinţa de a fi în armonie şi înţelegere cu colegii). Numai băieţii din anul III cuprinşi în ate-

lierul de strungărie din cadrul şcolii plasează pe acest loc motivul „f" (dorinţa de a-i întrece pe colegi, de a dovedi că sînt mai pregătit decît ei). Valoarea cea mai mică este atinsă de motivul „j" pentru toţi elevii (4,28%, dorinţa de a nu supăra pe părinţi).

Motivele profesionale se ierarhizează începînd cu „d" (9,39% — dorinţa de a-mi pune în aplicare cunoştinţele), excepţie făcînd aceeaşi grupă de elevi care cedează locul de onoare motivului „k" (caracterul interesant al muncii). La extrema valorică opusă motivului „d" şi „k" se află motivul „i" (7,66% — gîndul că îmi va uşura obişnuirea cu profesiunea ce doresc s-o urmez, precum şi însuşirea mai rapidă a ei).

Poziţia ultimului motiv denotă slaba interferenţă şi subordonare a activităţilor din orele de A.T.P., scopurilor şi obiectivelor principale, proprii activităţii de bază ce caracterizează nivelele de vîrstă investigate: pregătirea multilaterală a elevilor în vederea viitoarei profesiuni.

De data aceasta, A.T.P. pare că încearcă să-şi făurească un drum al ei cu obiective şi scopuri de sine stătătoare, situaţie care în plan formativ-educativ nu este dintre cele mai fructuoase, aceasta deoarece acţiunile paralele, nonconvergente, dar în acelaşi timp contrarii sau contradictorii, cele care nu se orientează după principiul unităţii, continuităţii şi îmbinării eficienţei creative a influenţelor trecute cu cele prezente, conduc la dedublarea acţională şi formativă, la împrăştierea şi dezorientarea personalităţii celor pe care vrem să-i educăm. Necesitatea adiţionării A.T.P. la obiectivul central, în jurul căruia pulsează şi celelalte discipline (pentru orice nivel de vîrstă), este foarte pronunţată.

Am arătat că anul III — băieţi din atelierul de strungărie al şcolii — nu împărtăşesc în răspunsuri opinii asemănătoare celorlalţi colegi. Primele ranguri ei le conferă motivelor cu sferă restrînsă şi conţinut bine precizat, bine individualizat, nu celor cu sferă largă, generală şi confuză, cu adresanţi multipli şi indistincţi. Analiza observatorică reliefează grade diferite de organizare a atelierelor, a intensităţii cu care elevii sînt mobilizaţi în procesul de muncă-învăţare.

În atelierul de strungărie din şcoală lucrurile se prezintă mai bine la modul concret pe linia generării unei motivaţii pozitive în muncă, comparativ cu celelalte ateliere investigate. Aici avem de-a face şi cu o motivaţie generată de specificul muncii (motivaţie intrinsecă a muncii), de modul concret de desfăşurare a ei şi nu doar cu elemente ale motivaţiei anti-acţionale (mîndria de a munci, de a-mi dovedi priceperea, măiestria).

Stiuaţia prezentată nu se dezminte nici în continuare. Întrebarea a doua şi investigaţiile auxiliare ei, evidenţiază aceeaşi plasare pe primul loc a motivelor morale, urmate la mică distanţă de cele materiale. La acelaşi an III (ce pînă acum am văzut că face excepţie în răspunsuri), stimulii materiali par a avea valoarea motivaţională cea mai mare. Compatibilitatea între rezultatele bune în activitatea acestui colectiv şi primatul pe plan motivaţional al stimulilor materiali, pe de o parte, compatibilitatea dintre rezultatele slabe în activitate în cazul celorlalte grupe cu considerarea ca prioritari ai stimulilor morali, pe de altă parte, scot în prim plan faptul că:

1) Prima compatibilitate rezultă din primul contact direct al elevilor cu procesul de muncă — învăţare, din primele lor trăiri obiective, proprii, din confruntarea cu efortul cerut de muncă.

2) A doua compatibilitate dovedește o origine apriorică încadrării elevului în activitatea de un anumit specific, apriorică educației obiective prin confruntarea față în față a elevului cu munca, prin confruntarea în același timp a ceea ce este teoretic și ideal cu ceea ce este practic, real, trăit „pe propria-i piele". Astfel de motive sînt manifestate numai în plan teoretic, sînt înțelese dar inactive, ineficiente. Ele există în conștiința elevului alături de ceea ce este rezervat persoanei a treia și nu persoanei întîi (el și nu eu), există plasate pe undeva într-o zonă posedată de condiționalul optativ („așa aș face dacă"...) și nu de prezentul acțional („așa fac pentru că"...). În acțiunea elevilor motivele morale depistate sînt necesare, dar nu și suficiente. Aceasta deoarece nu poate fi vorba nici pe departe de motive morale călite, maturizate, formate după principiul rațiunii suficiente. Sînt motive pozitive, dar aflate la început de drum, sînt motive a căror dezvoltare procesuală se cere dirijată în interacțiunea activă dintre elev și muncă. Nici motivele materiale nu sînt lipsite de un aport moral educativ. Îmbinarea lor strategică cu cele morale asigură educarea aprecierilor, orientărilor și acțiunilor obiective și adecvate asupra realității.

Ipoteza noastră potrivit căreia, la nivelele de vîrstă investigate, din sistemul de stimuli luați în considerare (moral, material, profesional, relațional etc.) la generarea motivelor muncii în A.T.P. ponderea cea mai mare revine celor morali, a fost confirmată cu mențiunile amintite.

Arătam în paginile anterioare că atitudinea față de muncă, potrivit determinismului cauzal, este rezultat al experienței trecute a elevului, care experiență confruntată cu activitatea pe care el trebuie s-o execute, îl conduc la elaborarea unor judecăți de valoare ca acestea : „este o activitate interesantă, mai puțin interesantă, de loc interesantă". Potrivit datelor obținute, munca este considerată interesantă în baza unor argumente ce denotă atitudini generale, neprovenite și necondiționate de specificul ei : „orice activitate este interesantă", „capăt cunoștințe în plus și aceasta nu este rău", „îmi folosește în viață" etc. Mai puțin sau de loc interesantă, munca este considerată pe baza unor aspecte legate direct de specificul și modul său concret de desfășurare : „prea puține lucruri realizăm", „nu prea ne este de folos", „efectuăm lucruri prea simple pentru capacitățile noastre". Se vede cît de timidă și firavă este motivația acțională de natură intrinsecă, în procesul muncii. Întreținerea activismului elevilor (și așa destul de scăzut) este realizată mai ales de elemente ale motivației antiacționale.

Ipoteza aproprierii în esență a motivelor antiacționale cu cele acționale se confirmă, notînd în cazul nostru ponderea mai crescută a primelor. Psihologic, conchidem că participarea motivației acționale în orele de A.T.P. poate fi fortificată prin :

— solicitarea în mai mare măsură a sistemului specific de participare a funcțiilor cognitive în activitățile studiate, cu atît mai mult, cu cît această sferă generează o structură motivațională intrinsecă, particularizată pe contextul acestei activități și de aceeași amploare cu ea ;

— furnizarea unei motivații în procesul de învățămînt, respectiv în A.T.P., mai ales din sfera cognitivă, din compartimentul motivației de ordin epistemologic (motive de cunoaștere, curiozitate, investigație etc.), fapt ce implică stimularea activității ca rezultat al unui demers cognitiv ;

— crearea unor structuri operaţionale, determinante ale unor structuri motivaţionale adiacente, care structuri să urmărească integrarea activităţii fiecărui elev în ansamblul activităţilor de grup, clasă, echipă etc. Astfel, un elev este tentat să se sincronizeze, să se intereseze de ceea ce fac alţii, aşa încît, dacă operaţia efectuată de un coleg al său se dovedeşte adecvată sau nu, în condiţiile amintite, ea devine element de întărire motivaţională postacţiune, devine un cîştig motivaţional pentru comportamentul subiectului ;

— crearea unor substraturi (încadrarea elevilor într-un proces efectiv de muncă-învăţare), care să susţină seria de modele operaţionale cu valori orientative în acţiunile elevului (cunoaşterea dinainte a unor elemente mai mult sau mai puţin fundamentale despre ceea ce va avea de făcut, prezenţa motivaţiei anti-act), serie pe care elevul o are conştientizată şi care este în măsură să genereze elemente motivaţionale. Aceasta conduce la apariţia unor motivaţii suplimentare de ordin relaţional (concurenţa, colaborarea între colegi, influenţa pozitivă a părinţilor, profesorilor etc.) ;

— subsumarea şi integrarea A.T.P. specificului şi obiectivelor principale ce caracterizează activitatea fundamentală a elevului în respectivul moment din evoluţia sa ontogenetică ;

— dozarea timpilor activi şi morţi, aşa încît în orele de A.T.P. să se creeze o atmosferă asemănătoare cu a celorlalte ore ;

— îmbogăţirea operaţională a A.T.P., în vederea înlăturării monotoniilor, prevenirii oboselii subiective, a stimulării curiozităţii şi spiritului investigativ.

Cultivarea curiozității și a spiritului de investigație al elevilor prin activitatea în atelierul școală

F. TURCU

Analizînd activitățile tehnice-productive din punctul de vedere al sprijinului pe care acestea îl acordă orientării școlare și profesionale, D. Salade scrie: „Am putea spune de la început că ele îndeplinesc o funcție de *cunoaștere*, o funcție *educativă* și una de facilitare a *preprofesionalizării* și că toate acestea servesc din plin și cauza orientării"[1].

Activitatea tehnică din ateliere apare în fața unor tineri ca o activitate cu multe necunoscute, ca o noutate. În plan psihologic, acest fenomen se reflectă sub forma unei curiozități cognitive, a unei dorințe de a cunoaște. Elevul simte impulsul de a se familiariza cu activitatea specifică atelierului respectiv, ceea ce se exprimă în tendința de orientare, de căutare. Această tendință este trăită ca o stare de disconfort și tensiune față de o serie de probleme tehnice care se prezintă ca fiind mai neobișnuite, inedite. Starea psihică menționată sau curiozitatea facilitează astfel spiritul de investigație și dobîndirea de cunoștințe, de informații tehnice, precum și de priceperi și deprinderi practice.

Cum se explică această stare? Ce este curiozitatea pe care o întîlnim la o parte dintre elevi? După opinia psihologului american B.R. McCandless, ea este „un impuls care are proprietatea de a energiza și de a sensibiliza, selectiv și direcțional, comportamentul"[2]. Așadar, curiozitatea își are originile în resursele energetice ale cunoașterii umane.

Este locul să amintim aici că una dintre colaboratoarele lui Kurt Lewin, B. Zeigarnik, a utilizat, în cercetările ei, tehnica acțiunilor întrerupte. Cu acest prilej, autoarea a constatat că tendința subiectului de a-și aminti activitățile întrerupte este mai puternică decît tendința de a-și aminti acțiunile terminate. Aceasta probează faptul că acțiunea neterminată are semnificația unui fenomen psihic tensional. Menținerea unei astfel de stări tensionale este condiționată de nesatisfacerea integrală a trebuinței respective care, la rîndul ei, păstrează starea de încordare chiar și după întreruperea acțiunii.

Ca stare tensională, curiozitatea multor elevi conservă nealterată tendința de acumulare de informații despre activitatea căreia doresc să i se dedice. Preo-

---

[1] D. Salade, *Activitățile tehnice-productive — important sprijin al orientării școlare și profesionale*, „Orientarea școlară și profesională", nr. 1/1972, p. 12.

[2] B. R. McCandless, *Children Behaviour and Development*, Second Edition Holt Rinehard § Winston, 1967, p. 22.

cuparile lor sînt astfel direcționate spre această acumulare de informații de ordin tehnic. Unii dintre ei te uimesc cu volumul de cunoștințe pe care îl posedă, cu abilitatea în utilizarea informației, atunci cînd se dezbate o problemă, cu forța de argumentație a conceptelor lor tehnice.

În anul 1958, G. W. Glanzer a arătat că, pentru a se produce, curiozitatea necesită o anumită cantitate de informație pe unitatea de timp. Dacă ea nu există în mediul înconjurător, atunci va fi căutată în mod activ; tot astfel, dacă va fi prea mare, ea va fi evitată. S-au găsit aplicații imediate ale acestei constatări. Necesitățile de stimulare și informare sînt legate de experiența anterioară a elevului. Dacă în trecut spre el a fost direcționată o cantitate mai mare (și mai variată) de informație, atunci el va fi mai curios. Dacă trăiește într-o ambianță informațională săracă, el va avea un standard de curiozitate mai scăzut. În felul acesta, după cum subliniază B. R. McCandless, un volum de informații mai mare în etape de vîrstă anterioare va determina și un nivel mai înalt al curiozității.

De aceea, considerăm, că introducerea activităților tehnice-practice de la clasa a V-a este oportună și sub aspectul acumulării de informații. Necesitatea de cunoaștere tehnică se va intensifica pe măsura înaintării spre clasele mari ale învățămîntului general și spre clasele liceale, pînă la alegerea școlii sau facultății în funcție de profesiunea pentru care elevul optează.

Într-o cercetare specială pe un număr de 98 de preadolescenți antrenați în activități tehnice adecvate (în diferite cercuri pionierești), precum și pe un număr echivalent de elevi de aceeași vîrstă (dar care nu erau cuprinși în activități cu caracter tehnic), curba reprezentînd interesele și cunoștințele tehnice ale elevilor din grupul care avea preocupări tehnice creștea de la clasa a V-a la clasa a VII-a. În comparație cu această situație, curba care înfățișa interesele și informațiile grupului de subiecți fără preocupări tehnice avea, încă de la clasa a VI-a, o ușoară tendință spre descreștere, tendință mai evidentă la clasa a VII-a.[3] Astfel, prin acea cercetare s-a pus în evidență un nivel mai ridicat al informațiilor și intereselor la grupul care are preocupări de ordin tehnic, deși elevii acestui grup aveau aceeași vîrstă cu școlarii din grupul necuprins în cercurile tehnice.

Aceste fapte demonstrează că relația dintre nivelul informațional optim și curiozitate este o relație funcțională. Explozia informațională actuală menține diferențele individuale în capacitatea elevilor de a asimila și poate chiar adîncește aceste diferențe. Avalanșa de noțiuni și concepte sparge însă granițele dintre vîrstele tinereții și dă naștere unor vîrste penetrabile, în care ritmurile diferențiate în creșterea intelectuală sînt destul de marcate. Astfel, vechea psihologie, care privea o funcție psihică în corelație directă cu vîrsta, a ieșit de mult din epoca ei de înflorire și a pășit, fără prea multe speranțe, pragul istoriei. Exemplul prezentat atestă că nu atît vîrsta cronologică trebuie să constituie criteriul de estimare a gradului optim de stimulare, cît nivelul informațional și operațional la care elevul se află la un moment dat. Am găsit și elevi din clasele a VI-a și a VII-a cu interese și înclinații tehnice ce operau cu un volum de informații mai bogat decît elevii din anii III și IV de liceu, care de asemenea aveau unele aptitudini tehnice, dar stăpîneau un număr mai restrîns de informații.

---

[3] F. Turcu, *Cu privire la interesele tehnice ale preadolescenților* „Revista de psihologie", nr. 1/1970, p. 55.

Este vorba, după cum vedem, de un optimum de informare care determină curiozitatea elevului și spiritul său de investigație. Avansul acesteia spre pragul superior poate duce la evitarea învățării. Situarea stimulării mult sub pragul absolut are drept consecință diminuarea și dispariția curiozității. Așadar, există un grad moderat de informație, care produce curiozitate și stimulează spiritul de investigație. J. S. Bruner scrie: „Principala atitudine pentru activizarea explorării alternativelor din cadrul unei sarcini constă în existența unui nivel optim de incertitudine. După cum s-a demonstrat în mod convingător, curiozitatea este o reacție la nesiguranță și la ambiguitate. O sarcină plicticoasă sau rutinieră nu prea invită la explorare; o alta, care e prea incertă, poate provoca tulburare și neliniște, ceea ce duce la reducerea explorării".[4]

Unii autori subliniază că noutatea extremă, complexitatea prea mare, un nivel de absurd prea ridicat provoacă evitarea informației. La fel, schimbarea absurdă determină frica și, în subsidiar, îndepărtarea de valoarea medie a intensității stimulației.

Curiozitatea stimulează asimilarea de informații. Tînărul curios citește mult, scrutează, devenind din ce în ce mai mult stăpîn pe sine și pe mediul ambiant. D. E. Berlyne vorbește de o curiozitate „perceptivă" și de o curiozitate „epistemică". În curiozitatea epistemică esențial este conflictul conceptual, lupta dintre două sau mai multe impulsuri contrarii. Conflictul conceptual (ca și cel perceptual, de altfel) denotă un grad înalt de incertitudine. Intensitatea incertitudinii scade pe măsură ce se dobîndesc informații.

D. E. Berlyne și F. D. Frommer au întreprins experimente pe băieți și fete din mai multe grădinițe din Canada. Ei au prezentat copiilor o serie de povestiri și imagini însoțite de povestiri. Subiecții au fost apoi invitați să răspundă la o serie de întrebări. Jumătate dintre ei au primit răspunsuri la întrebări înainte de a se trece la probele următoare. Cealaltă jumătate dintre copii nu au primit răspunsuri. Concluzia desprinsă de autori din experimentele pe care le au făcut este că noutatea incită curiozitatea epistemică. Ei au constatat că, odată cu avansarea în vîrstă, crește și sensivitatea copiilor de a avea minusuri în informații, iar întrebările pe care ei le pun vizează, în primul rînd, cunoștințele care au menirea de a reduce mai substanțial nesiguranța, incertitudinea.[5]

Din observațiile întreprinse asupra unor elevi care își desfășoară activitatea tehnică-productivă în ateliere școlare și în unele cercuri tehnice rezultă că, atunci cînd curiozitatea este de moment și ține mai mult de impulsuri biofiziologice, ea se satisface înainte de a se cunoaște în detaliu activitatea și, ca urmare, poate dispare. Pe această treaptă am putea s-o denumim curiozitate pură. Împletindu-se, însă, cu calități emoționale (o anumită dispoziție pozitivă, stări afective de mulțumire, bucurie etc.), ea se satisface pe parcursul familiarizării cu activitatea tehnică și, ulterior, de asemenea, se poate stinge, dacă nu este susținută din interior și din exterior. Ne aflăm în fața unei curiozități parțial încărcate afectiv. Pe această treaptă curiozitatea se suprapune cu ceea ce în mod curent denumim preferință. La niveluri mai înalte, însă, cînd este saturată motivațional și intelectual (așa-numita „curiozitate din fire"), adică, atunci cînd este întemeiată pe

[4] J. S. Bruner, *Pentru o teorie a instruirii*, București, Editura didactică și pedagogică, 1970, p. 57—58.

[5] D. E. Berlyne, F. D. Frommer, *Some Determinants of the Incidence and Content of Children's Questions*, „Child Development", nr. 37/1966.

impulsuri secundare, superioare, curiozitatea nu se satisface niciodată pe deplin, pe aceste trepte rezultînd din satisfacții parțiale, acestea constituind mobilul ei intrinsec, care o înscrie în coordonatele intime ale personalității. În contextul acestor coordonate curiozitatea este factorul de motivație cel mai important, iar motivația este considerată (D. E. Berlyne, A. Roe) componentă de bază a creativității umane.

Deosebit de importante sînt căile prin care se pot atinge aceste niveluri superioare ale curiozității și spiritului de investigație, întrucît, ca trăsături ale personalității, ele se formează în cursul vieții individuale a omului. O primă modalitate prin care pot fi cultivate este ca munca în atelierele școlare să fie cît mai atractivă și interesantă, iar lucrările executate să fie cît mai variate, cît mai noi sub diferite aspecte și cît mai utile pentru societate. Aceasta este, de fapt, o cale pentru dezvoltarea și a capacităților creativ-tehnice, în cadrul cărora investigarea experimentală a raporturilor dintre originalitate și atitudine, așa cum se manifestă ele în cadrul activităților tehnice-productive desfășurate de elevii creativi, ni se pare a fi foarte utilă. Acestei probleme îi sînt consacrate și cercetările noastre experimentale.

Se poate folosi și metoda „acțiunilor neterminate" sau parțial încheiate. Desigur, depinde de fiecare cadru didactic ca această metodă să dea roadele cele mai bune. Astfel, lucrurile nu trebuie nici „forțate" prea mult, fiindcă atunci poate apărea plictiseala, dezinteresul, dar nici grăbite artificial, întrucît atunci nu pot atinge acel optim tensional, care provoacă și menține curiozitatea și spiritul de investigație. Totodată, nivelul de cunoștințe teoretice ce se predau elevilor la orele de activități tehnice-productive, nu trebuie să fie nici prea înalt, nici prea redus, din aceleași motive.

Reiese și ideea că una dintre modalitățile de a stîrni curiozitatea cognitivă a elevilor și spiritul de investigație este punerea lor în fața sarcinii de a se informa în mod independent, prin lectura anumitor materiale existente sau prin discuții personale cu specialiștii, asupra însușirilor teoretice și practice ale diferitelor produse realizate în cadrul atelierelor școlare. Impulsul curiozității poate fi stimulat prin organizarea, de către maiștri-instructori, a unui circuit informațional între școlari. Există elevi cu multe cunoștințe și priceperi tehnice, care este bine să fie cunoscute de către toți colegii. Schimburile informaționale permanente și bine planificate și conduse reprezintă, după opinia noastră, unul dintre cele mai importante mijloace de întreținere și stimulare a curiozității și spiritului de investigație al elevilor prin activitatea în atelierele școlare.

Eficiența pedagogică a pregătirii tehnico-productive a elevilor din mediul rural

VALENTINA VIȘAN
Cercetător științific principal
Institutul de științe pedagogice

Conducerile școlilor, cadrele didactice înțelegînd unanim importanța sarcinii de a asigura tineretului o pregătire corespunzătoare pentru muncă în scopul de „a deveni participant activ la opera de construire a socialismului și comunismului în patria noastră",[1] s-au angajat cu interes în acțiunea de perfecționare a formelor, metodelor și mijloacelor directe de care depinde succesul acestei pregătiri. Cu toate acestea, o serie de dificultăți inerente începutului n-au putut fi depășite de către toate cadrele didactice. La o analiză atentă a acestei activități desfășurate de către un număr important de școli din diferite județe rezultă că nu în toate cazurile au fost puși în valoarea cuvenită o serie de *factori obiectivi esențiali* de care depinde în primul rînd eficiența activității tehnico-productive a elevilor.

Studierea influenței diferiților factori obiectivi asupra eficienței activității tehnico-productive am adîncit-o în cadrul unor cercetări speciale, în condițiile școlii generale rurale, unde apar cele mai diverse situații datorită influenței puternice a factorilor locali. Din această cauză apar dificultăți uneori de netrecut în stabilirea criteriilor unitare de apreciere a eficienței pregătirii tehnico-productive a elevilor. Această problemă ne-a apărut ca prioritară în cadrul cercetărilor întreprinse în școlile din județul Teleorman în anul școlar 1972/1973.

Referitor la formele de organizare a activității tehnico-productive cu elevii din școlile sătești apar cele mai evidente diferențieri. De exemplu, lucrările cu profil agricol la care elevii participă la solicitările sezoniere ale unităților agricole socialiste ocupă aria cea mai răspîndită, 92,2% din totalul școlilor din jud. Teleorman. În rîndul al doilea se situează activitatea în atelierele școlare, 137 de școli din 154 reprezentînd 88,96%. Această formă de activitate reprezintă una dintre cele mai meritorii preocupări ale organelor locale. O pondere, de asemenea remarcabilă, o reprezintă activitățile pe loturi cu plan de producție în cadrul C.A.P.-urilor, 65,54% din școli. Activitățile practice în concordanță cu sarcinile agriculturii moderne se bucură de o deosebită atenție: activități practice în sectorul de culturi forțate se efectuează în 56,49% dintre școlile analizate, pe loturi școlare experimentale în 52,59%, iar pe loturi școlare cu plan de producție în 35,71% din școli. Activitățile practice în sectorul zootehnic, cum era și de așteptat, ocupă un loc

[1] Hotărîrea Plenarei C.C. al P.C.R. din 18—19 iunie 1973 cu privire la dezvoltarea și perfecționarea învățămîntului în Republica Socialistă România, Editura politică, 1973, București, p. 31.

redus, 11,68% datorită unor cauze obiective justificate, cum ar fi dificultatea amenajării de adăposturi sau lipsa unei baze furajere suficiente.

Se desprinde ca o concluzie generală pozitivă, ideea că activitatea practică în şcolile rurale din judeţul Teleorman se orientează treptat spre sectoare prioritare cu caracter productiv, în strînsă dependenţă de unităţile productive din localitate şi totodată spre activitatea în atelierele şcolare.

Un alt aspect al diversificării activităţilor practice în şcolile rurale îl reprezintă gradul diferit al domeniilor de activitate prezente în fiecare şcoală. În investigarea făcută am determinat şapte categorii de şcoli, în funcţie de limitele minime şi maxime ale acestei diversificări. Şcolile în care activităţile practice sînt axate pe un singur domeniu reprezintă 2,6%; de asemenea şi cele care îşi desfăşoară activitatea în şapte sectoare sînt în număr mic — 2,4%. Ambele categorii demonstrează marea diversitate de alegere a domeniilor de activitate practică.

Fără să anticipăm unele concluzii asupra eficienţei unei diversificări optimale, menţionăm că pe primul loc, din punct de vedere numeric, se situează şcolile în care instruirea practică se realizează în patru direcţii. Rezultatele gradului de diversificare a pregătirii tehnico-productive în şcolile investigate sînt reprezentate în diagramă de structură (graficul nr. 2).

În scopul determinării diversificării optime în etapa următoare a invesigaţiei noastre am supus unei analize globale rezultatele instruirii practice reflectate prin prisma unor indicatori cantitativi şi calitativi stabiliţi de noi ca valabili pentru acest tip de activitate:

a) indicatori ai eficienţei instructiv-educative;

b) indictori ai calităţii activităţii practice;

c) indicatori ai eficienţei utilizării suprafeţelor de teren ocupate sub forma terenurilor şcolare experimentale sau a terenurilor cu plan de producţie;

d) indicatori ai eficienţei colaborării dintre şcoală şi unităţile agricole socialiste;

e) indicatori ai eficienţei activităţii în ateliere.

În vederea adunării datelor în jurul indicatorilor prezentaţi am elaborat un instrument de lucru şi anume o fişă P.T.P. (pregătirea tehnico-productivă) a şcolii generale (anexa 1) pe care am introdus-o în anul şcolar 1972/1973 în toate şcolile generale din judeţul Teleorman şi Timiş şi prin sondaj în judeţele Botoşani (în 38 şcoli), Prahova (în 30 şcoli) şi Maramureş (în 33 şcoli).[2]

Ca *indicator al eficienţei instructiv-educative* am considerat nivelul general la învăţătură, pe clase şi pe şcoli, comparînd rezultatele la învăţătură a elevilor din clasele V—X luate în studiu din două perioade distincte: înainte de introducerea pregătirii tehnico-productive şi după primii ani cînd şcolile şi-au desfăşurat activitatea pe baza noului plan de învăţămînt în a cărui structură figurau aceste activităţi.

Prima etapă se referă la anul şcolar 1969—1970, iar a doua etapă reprezintă anii şcolari 1970—1971 şi 1971—1972.

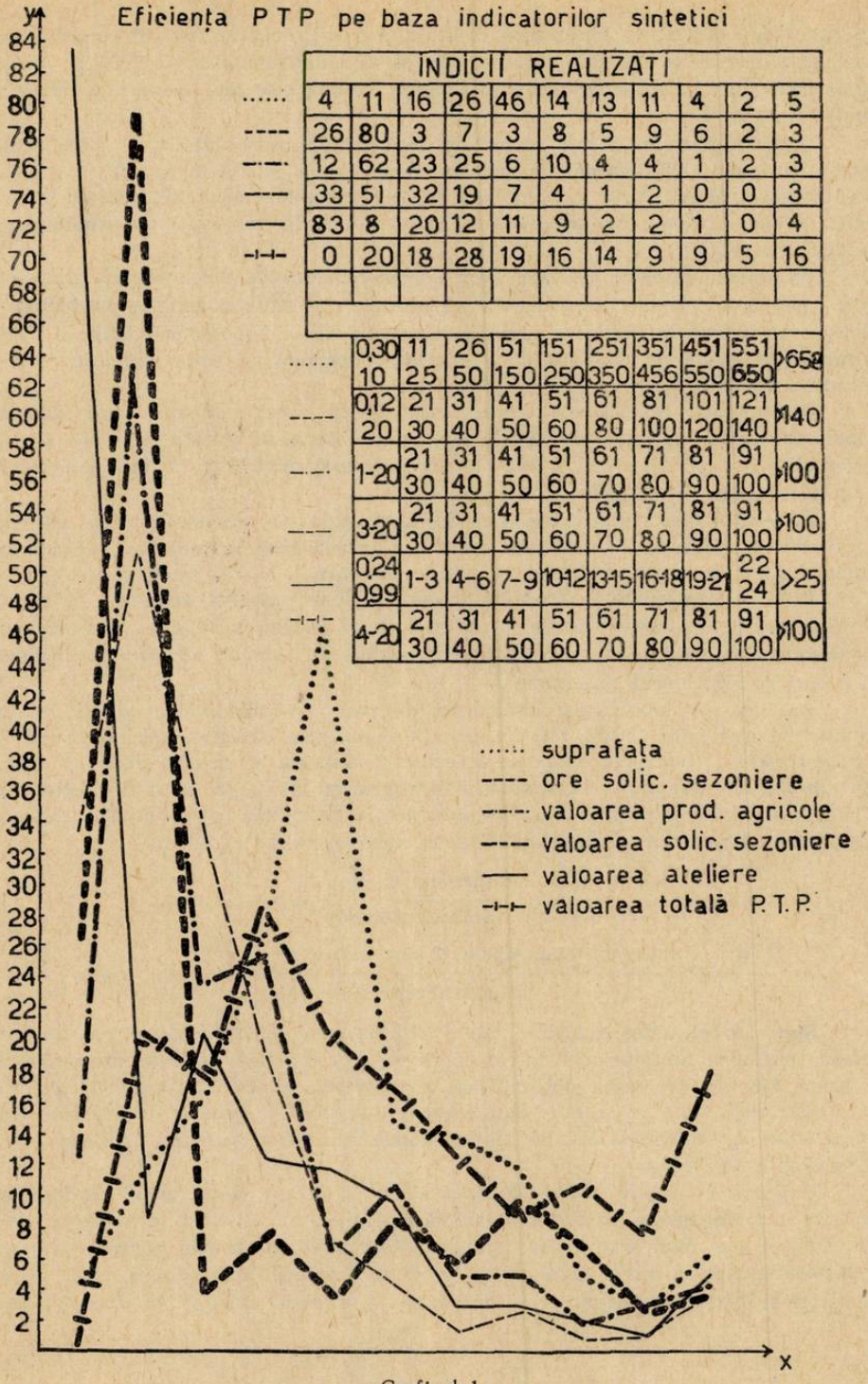
Rezultatele analizei mediilor generale la învăţătură configurează în mod diferenţiat trei situaţii distincte: şcoli în care în prima etapă elevii se situează la

[2] „Fişa P.T.P. a şcolii generale" a fost introdusă în şcolile din judeţul Botoşani de prof. dr. Petre Bărbulescu, în judeţul Prahova de prof. dr. Filimon Turcu şi în judeţul Maramureş de Mariana Neagoe, cercetători la Institutul de ştiinţe pedagogice. Rezultatele prelucrate şi interpretate vor sta la dispoziţia inspectoratelor respective.

Eficiența P T P pe baza indicatorilor sintetici

INDICII REALIZAȚI										
4	11	16	26	46	14	13	11	4	2	5
26	80	3	7	3	8	5	9	6	2	3
12	62	23	25	6	10	4	4	1	2	3
33	51	32	19	7	4	1	2	0	0	3
83	8	20	12	11	9	2	2	1	0	4
0	20	18	28	19	16	14	9	9	5	16

0,30 10	11 25	26 50	51 150	151 250	251 350	351 456	451 550	551 650	>650
0,12 20	21 30	31 40	41 50	51 60	61 80	81 100	101 120	121 140	>140
1-20	21 30	31 40	41 50	51 60	61 70	71 80	81 90	91 100	>100
3-20	21 30	31 40	41 50	51 60	61 70	71 80	81 90	91 100	>100
0,24 0,99	1-3	4-6	7-9	10-12	13-15	16-18	19-21	22 24	>25
4-20	21 30	31 40	41 50	51 60	61 70	71 80	81 90	91 100	>100



Graficul 1

un nivel mai ridicat la învățătură decît în etapa a doua (5,17% din școli); școli care se situează la egalitate între prima și a doua perioadă (33,15%) și școli a căror medie generală la învățătură din etapa a doua este mai mare față de prima etapă (61,68%).

Datorită faptului că am lucrat pe un eșantion reprezentativ — toate școlile sătești din județul Teleorman — principala concluzie constă în faptul că activitățile tehnico-productive nu influențează negativ nivelul general la învățătură; s-ar putea susține ipoteza că, dimpotrivă, influențează în mod pozitiv randamentul muncii intelectuale.

Al doilea indicator pe care l-am considerat esențial și în același timp specific pentru evaluarea obiectivă a rezultatelor pregătirii tehnico-productive a elevilor se referă la calitatea acesteia concretizată *în producția medie la hectar obținută de școală în comparație cu producția obținută de către unitatea agricolă socialistă din localitate.*

Compararea rezultatelor configurează și la acest indicator trei situații: producția medie obținută de școală mai mare decît a unității agricole (31,16% din școli); producții egale (61,05% din școli) și mai mică față de producția medie a unității agricole (7,79%).

În legătură cu semnificația dată de acest indicator rezultă faptul că sarcinile de producție asumate de școli, ca urmare a introducerii activităților tehnico-productive, sînt nu numai accesibile, dar sînt satisfăcute la un nivel superior.

Datelor menționate le acordăm totuși o valoare relativă deoarece, în special, școlile care își situează media producției sub nivelul producției din unitățile agricole n-au urmărit în mod sistematic evaluarea muncii elevilor în principal în raport de indicatorul „producție".

Am analizat activitatea desfășurată de școli în domeniul pregătirii tehnico-productive a elevilor și în lumina unui alt indicator specific, considerat de noi ca fiind esențial pentru o evaluare obiectivă a acesteia și anume *eficiența utilizării suprafețelor de teren,* exprimată prin suprafața de teren ce revine unui elev și totodată valoarea obținută de un elev de pe suprafața cuvenită. Am exprimat aceste două aspecte în următoarele formule convenționale:

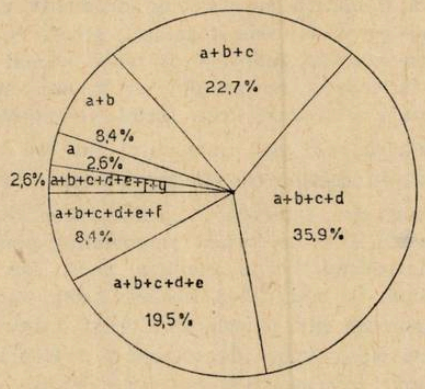
$$\frac{\sum S}{N} = \frac{\text{suprafața în mp.}}{\text{numărul elevilor}} = s.$$

$$\frac{\sum VPV}{N} = \frac{\text{valoarea totală obținută din producția vegetală}}{\text{numărul elevilor}} = v.p.v.$$

Spre surprinderea noastră datele obținute în legătură cu acest indicator relevă faptul că limitele suprafețelor care revin unui elev variază între 0,30 mp. și peste 650 mp. Valoarea obținută de un elev din producția vegetală ia forma unei distribuții total asimetrice, datele oscilînd între 0 și peste 100. Reprezentarea din graficul nr. 1 evidențiază, pe rînd, valorile minime și maxime, precum și gruparea lor în ansamblu.

O primă concluzie se degajă în legătură cu faptul că un astfel de indicator nu este luat în seamă în vederea evaluării eficienței activității practice a elevilor. În cel mai bun caz, acest indicator este luat în seamă pentru estimarea activității globale a școlii, însă nu în termeni specifici. În al doilea rînd, rezultă necesitatea urgentării acțiunii de măsurare a muncii elevilor în funcție de o

Gradul diversificării P.T.P. în școlile rurale din jud. Teleorman



a= faze ale procesului de producție (solicitări sezoniere)
b= lot școlar experimental
c= lot școlar cu plan de producție
d= lot cu plan de producție în incinta C.A.P.
e= sector culturi forțate
f= ateliere
g= sectorul zootehnic

Graficul 2

serie de criterii psiho-individuale, tematica lucrărilor practice agricole, condițiile locale și mai ales luarea în considerație a rezultatelor cercetărilor anterioare care vin în sprijinul acestei probleme.[3]

Avînd în vedere unul dintre scopurile majore ale pregătirii tehnico-productive a elevilor — pregătirea pentru muncă, pentru producție — am considerat ca indicator specific *eficiența colaborării dintre școală și unitatea agricolă socialistă din localitate.*

Evaluarea activității practice prin prisma acestui indicator a fost sugerată și de faptul că marea majoritate a activităților practice se desfășoară în întreprinderile agricole socialiste, la solicitarea acestora. Eficiența propriu-zisă am determinat-o tot în raport cu numărul de ore efectuate de un elev și respectiv de contravaloarea muncii depuse.

$$\frac{\Sigma O.S.S.}{N} = \frac{\text{numărul total de ore ca urmare a solicitărilor sezoniere}}{\text{numărul elevilor}} = O.S.S.$$

$$\frac{\Sigma V.S.S.}{N} = \frac{\text{valoarea totală obținută ca urmare a solicitărilor sezoniere}}{\text{numărul elevilor}} = V.S.S.$$

[3] Valentina Vișan, *Instruirea tehnică-productivă a elevilor în agricultură*, „Revista de pedagogie", 1971, nr. 9, p. 44—55.

În urma analizei datelor rezultă că școlile au răspuns totdeauna solicitărilor venite din partea unităților agricole socialiste, demonstrîndu-se în acest fel încrederea că elevii desfășoară o muncă cu caracter productiv de calitate. Faptul că numărul de ore realizat de un elev variază de la o școală la alta (de la 1 la 140) demonstrează că acest indicator își justifică prezența numai datorită inițiativelor pe care le au unitățile agricole și nu școlile, iar acestea au solicitat școlile nu cu scop instructiv, ci pentru a acoperi lipsa forței de muncă necesară.

O distribuție asimetrică, analogă numărului de ore revenit unui elev, o înregistrează și contravaloarea acestor ore de muncă care revine unui elev.

Așa cum arătam mai sus, indicatorul „colaborarea dintre școală și întreprinderile productive" prezintă o asemenea importanță pentru a stabili gradul eficienței pregătirii tehnico-productive a elevilor, încît este de dorit ca el nu numai să fie prezent oricum în activitatea fiecărei școli, dar să fie un factor de dirijare și organizare conștientă din partea școlilor și a întreprinderilor și nu în principal pentru a acoperi lipsa forței de muncă a întreprinderilor, ci mai ales pentru realizarea unor scopuri instructive și educative precise.

Ponderea semnificativă a activității practice desfășurate de elevii școlilor rurale din județul Teleorman în atelierele școlare reprezintă un indicator general de evaluare a activității tehnico-productive (88,96%). Cu privire la conținutul activităților practice desfășurate în atelierele școlare se pot formula încă multe rezerve întrucît, datorită apariției lor ca rezultat al inițiativelor locale se constată o mare varietate în ceea ce privește conținutul, organizarea activității, tehnologiile folosite ș.a. Singurul indicator general de evaluare a activității practice în atelierele școlare este, în această fază, valoarea totală rezultată din producția atelierelor, raportată la numărul de elevi.

$$\frac{\Sigma V.P.A.}{N} = \frac{\text{valoarea totală a producției din ateliere}}{\text{numărul elevilor}} = v.p.a.$$

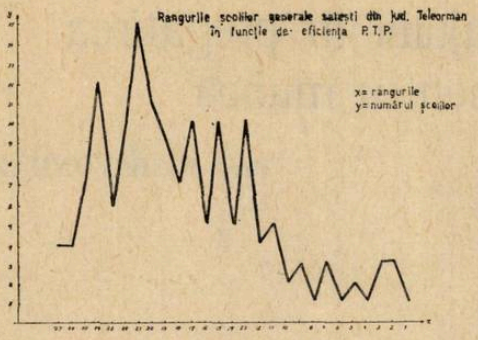
Acest indicator poate fi evidențiat numai la o parte din atelierele școlare, cca 50% ; în rest activitatea practică în atelierele școlare nu înregistrează nici o valoare materială. Valorile realizate de un elev oscilează între 0,24 și 25.

* * *

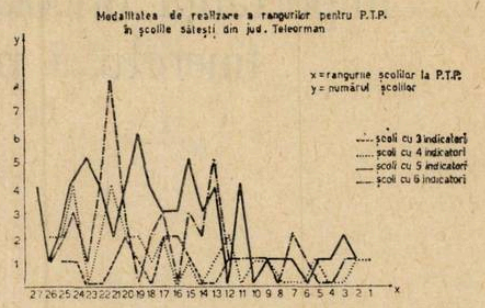
Indicatorii menționați ne-au putut sublinia o situație de fapt într-o fază constatativă. Valoarea lor din punct de vedere al demonstrării eficienței activității tehnico-productive constă în frecvența pe care o întîlnim în majoritatea diferitelor forme de activitate practică. Diferențele extrem de mari între școli subliniază ideea că acești indicatori nu sînt folosiți în mod premeditat și nu constituie fundamentul științific al activităților. Urmărirea aplicării lor în viitor din perspectiva comentată, credem că ar putea contribui la o *ridicare a calității activităților tehnico-productive în condițiile școlii rurale.*

În această etapă, estimarea activităților practice desfășurate de școlile din județul Teleorman pe baza însumării indicatorilor stabiliți de rangul =

$$= \frac{s + .vp.v. + o.s.s. + v.s.s. + v.p.a.}{5} \pm 2$$



Graficul 3



Graficul 4

ne-a permis aşezarea fiecărei şcoli într-un sistem de ranguri care se sprijină pe o evaluare obiectivă. [4]

Cele 152 şcoli, în funcţie de indicatorii utilizaţi, se grupează în 27 de ranguri [5]. În distribuţia şcolilor în funcţie de rangurile obţinute, se constată trei mari grupări. Între rangul 1 şi 10 se încadrează 20 de şcoli, între rangul 11—20 figurează 58 de şcoli iar între rangul 21 şi 27 sînt cuprinse 76 de şcoli. (graficul nr. 3)

Analizînd graficul nr. 4. se poate determina modul în care diferiţi indicatori concură la realizarea rangurilor.

Indicatorii utilizaţi sînt de fapt categoriile de activităţi care se desfăşoară în şcoala rurală şi care au putut fi transformate în unităţi quantificabile. Aceşti indicatori scot în evidenţă anumite laturi ale procesului de instruire şi pregătire practică a elevilor şi oferă o cale de apreciere obiectivă a activităţii desfăşurate de şcoli. Pentru a obţine o imagine mai clară şi mai completă asupra pregătirii tehnico-productive a elevilor, privită sub raportul eficienţei, în etapa următoare vom lua în studiu şi anumiţi indicatori analitici (probe de aptitudini, probe de cunoştinţe, studiul timpilor productivi şi neproductivi etc.) şi-i vom corela cu cei sintetici.

---

[4] Suhaia (1) ; Ciolăneşti-Vale, Salcia, Negreni (2) ; Bujoreni, Beiu, Vîrtoapele de Jos (3) ; Vîrtoapele de Sus (4) ; Vînători, Negrenii de Sus (5) ; Băcăleşti (6) ; Călineşti-Izvoarele, Brebina, Perii Broşteni (7) ; Săcelele (8) ; Albeni, Tudor Vladimirescu, Merişani (9), Balaci Socetu (10) ; Urluiul, Măgura, Plopii Slăviteşti, Dudu, Cucuieţi (11) ; Ciuperceni, Moşteni, Talpa-Ogrăzile (12) ; Zimnicele, Ulmeni, Stejarul, Gălăteni, Pietroşani, Troianul, Vedea, Olteni, Măldăeni nr. 2, Furculeşti (13) ; Sf. Gheorghe, Dorobanţu, Cernetul Văcăreşti, Băduleasca (14) ; Seaca, Botoroaga, Călmăţuiul de Sus, Putineiu, Slobozia-Mîndra, Vătaşi, Liţa nr. 1, Poroschia, Gărăgău, Siliştea, Toporu (15) ; Guranii de Sus, Valea Cireşului, Stejarul, Măldăeni, Segarcea-Vale, (16) ; Necşeşti, Siliştea Nouă, Traian, Teleormanul, Storobăneasa, Vităneşti, Udupu, Segarcea Deal, Talpa Biscoveni (17) ; Poiana, Mavrodin, Ciurari, Adămeşti, Buteşti, Crîngeni, Orbeasca de Jos (18) ; Bogdana, Viişoara, Drăgineşti Purani-Siliştea, Brînceni, Schela, Năvodari, Gîrdeşti Baciu (19) ; Voevoda, Lăceni, Tecuci, Smîrdioasa, Călineşti, Sfinteşti, Lunca, Beciu, Peretu, Drăgăneşti Vlaşca, Lisa (20) ; Spătărei, **Moldoveni, Licurici, Ciolăneşti Deal nr. 2, Zimbresca, Săceni, Nanov, Crîngul, Rîsmireşti,** Drăcşani, Bujoru, Blejeşti, Nenciuleşti, Tătărăştii de Sus (21) ; Uda Clocociov, Scurtu-mare, Beuca, Crevenicu, Băduleşti, Scrioaştea Cervenia, Izlaz nr. 1, Brătăşani, Trivalea Moşteni (22) ; Dracea, Clănita, Conţeşti, Ţigăneşti, Mîrzăneşti, Bragadiru (23) ; Comoara, Coşoala, Frăsinet, Guruieni, Dobroteşti, Slăveşti, Tătărăştii de Jos, Dulceanca, Rădoeşti-Vale, Calomfireşti, Nicolae Bălcescu, Dideşti (24) ; Cosmeşti, Călmăţuiu, Izlaz nr. 2, Balta-Sărata, Ciolăneşti Deal nr. 1, Plosca, Sîrbenii de jos (25) ; Biscoveni, Băbăiţa, Merişani, Rădoeşti-Deal (26) ; Merenii de jos, Tismana, Cosmeşti-Ciuperceni, Buzescu (27).

[5] Rangul 1 reprezintă nivelul cel mai înalt din punctul de vedere al activităţilor tehnico-productive.

Importanța bricolajului în pregătirea tineretului pentru muncă

Prof. IOSIF VONHÁZ

Calea cea mai importantă de educare a oamenilor de orice vîrstă, dar mai ales a tineretului în cadrul familiei, este bricolajul. Cuvîntul *bricolaj* * — în linii mari — exprimă practicarea pe lîngă gospodărie, în timpul liber, a diverselor meșteșuguri. Deși muncile ce intră în această preocupare variază de la țară la țară, prin munci de bricolaj se înțeleg cele din cadrul gospodăriei, care au scopul să înlocuiască munca unor muncitori calificați pentru o anumită meserie, munci de întreținere, reparare și parțial de producere a bunurilor de uz personal.

În țările socialiste, în cadrul acestor munci se mai includ — mai mult sau mai puțin — și munci de amatori (foto, modelare, construcții radiotehnice etc.). Rezultă deci că în aceste țări munca de bricolaj este mai bogată în conținut. Dezvoltarea bricolajului apare ca o necesitate produsă de revoluția tehnico-științifică. De aceea, această preocupare atinge cel mai înalt nivel tocmai în țările puternic dezvoltate din punct de vedere tehnic : în S.U.A., Anglia, Franța, R.F.G., iar în țările socialiste în R. D. Germană, R. S. Cehoslovacă și R. P. Ungară.

Dăm cîteva date din broșura „Unelte de mînă S.U.A.", distribuită cu ocazia expoziției din Cluj în 1962 : „...În multe gospodării se găsește astăzi o întreagă varietate de unelte, căci munca în atelier a devenit una din ocupațiile de predilecție ale americanului în timpul său liber. „Ajută-te singur" — este o expresie foarte folosită astăzi în Statele Unite, unde o mare parte din proprietarii de locuințe execută lucrări de întreținere, reparații și îmbunătățiri. În fiecare an, acești oameni care muncesc în cadrul gospodăriei lor, cheltuiesc între 8 și 10 miliarde de dolari pe unelte, echipament tehnic și materiale. Trei sferturi din vopselele de zugrăvit și două treimi din tapetul vîndut în Statele Unite sînt cumpărate de persoane care execută singure aceste lucrări. Peste jumătate din cele 10 milioane de dușumele elastice instalate anual în Statele Unite aparțin proprietarilor de locuințe, care întreprind această muncă în timpul lor liber...".

Am dat acest exemplu ca să ne dăm seama asupra proporțiilor acestor munci, precum și asupra conținutului muncii de bricolaj. Țările mai sus amintite se caracterizează prin faptul că produc unelte speciale de bricolaj, materiale destinate acestui scop, mașini de bricolaj, organizează expoziții periodice din aceste bunuri, posedă bibliografii variate, printre care locul primordial îl ocupă revista de bricolaj, au cercuri de bricolaj, în general sub îndrumarea organizațiilor de tineret, au magazine speciale în care se pun în vînzare materiale, piese, unelte și mașini de bricolaj ; în unele cazuri au baze speciale de împrumut de unelte și mașini ; în R.D.G. au și ateliere colective.

---

* Din limba franceză : *bricoler* = a face tot felul de meserii.

Mașinile de bricolaj sînt de două feluri : a) mașini propriu-zise, baza acestora fiind mașina manuală de găurit de mandrina, la care se fixează diferite piese (burghiu, fierăstrău circular, discuri pentru lustruit și altele) după necesitate ; b) cel de-al doilea tip de mașini seamănă mai degrabă cu cele de atelier. Ambele tipuri, însă, au o proprietate comună : ele servesc la extrem de multe operații ; datorită acestei proprietăți, consider că ele pot fi deosebit de utile, nu numai în afară de școală, dar și în școală, în ateliere și în cadrul cercurilor tehnice, deoarece oferă formarea deprinderilor practice multilaterale.

Țările și firmele renumite în fabricarea unor asemenea mașini sînt : R. S. Cehoslovacă : Combi 120 D. ; R.D.G. : Multimax, Venusberg ; R. P. Ungară : Evig, Variamax-550 ; URSS fabrică numeroase asemenea mașini ; RFG : Bosch, AEG, Fein, Zenses, Kress, Metabo ; Elveția : Perless ; Franța : Peugeot, Val d'Or, Kity ; SUA : Stanly, Skil, Black et Decker, Rockwell, Wolff.

Modul de prezentare a materialelor, uneltelor și mașinilor de bricolaj variază de la țară la țară. Prezentarea lor este deseori însoțită de distribuirea materialului de propagandă, de prezentarea efectuării unei munci, construcții, sfaturi practice și nu odată de concursuri. Expozițiile și tîrgurile prezintă acea verigă, care leagă și produce conexiunea inversă dintre producători și cumpărători. Prin mulțimea ideilor realizate și concretizate prin produsele prezentate, asemenea expoziții se bucură de mare publicitate. Industria ușoară nu odată găsește modele gata pentru fabricarea în serie. Ca atare, există o influență reciprocă între cei care practică bricolajul și cei care produc bunurile necesare. Expoziții și tîrguri cu tradiție există la : Leipzig, Brno, Budapesta, Köln, Londra, München, Paris.

Factorii care determină extinderea bricolajului sînt : instalațiile și aparatele de uz casnic care se dezvoltă pe zi ce trece, atît numeric, cît și sub raportul complexității lor (apar mașini de gătit, de spălat automate, programate). Această dezvoltare, precum și faptul că în fiecare țară serviciile rămîn în urmă față de cerințele vieții, necesită și chiar impun dezvoltarea bricolajului.

Datorită automatizării, răspîndirii autoturismelor și, în general modernizarea vieții, sporesc mereu preocupările, respectiv funcțiile care nu necesită eforturi fizice și se ajunge la viața sedentară. În această situație bricolajul asigură acel minim de efort fizic absolut necesar, producînd odihna activă. Totodată, munca fizică devine din ce în ce mai costisitoare.

Tipizarea este unul din cele mai răspîndite fenomene actuale. Cu aceasta apare implicit monotonia. Prin faptul că produsele de bricolaj nu sînt produse tipice, ci — de la caz la caz — adaptate condițiilor de spațiu, de funcțiile unei locuințe sau încăperi și de vîrsta persoanelor în cauză, ele contribuie la stabilirea unui echilibru, producînd în cadrul unei gospodării transformări continue după necesitate.

Bricolajul asigură pe scară largă valorificarea deșeurilor, a instalațiilor învechite, a produselor uzate. Deoarece bricolajul nu este caracteristic unei vîrste, sexului, funcției sau gradului de cultură, contribuie — prin teme și baze de discuții comune — la dezvoltarea tovărășiei dintre persoane foarte diferite, la întărirea colectivității.

Producția în flux, caracteristică zilelor noastre, necesită un efort unilateral. Astfel, o serie de laturi ale muncitorului fizic sau intelectual rămîn nevalorificate. Bricolajul asigură valorificarea tuturor talentelor ascunse de care dispune o

persoană. Satisfacţia muncii şi bucuria este totală numai dacă se văd integral rezultatele muncii. Executînd un produs de la materia primă şi pînă la finisaj, acest produs poartă în sine trăsăturile personalităţii aceluia care îl execută, este o „operă" a lui şi ca atare îi asigură pe deplin satisfacţie şi bucuria muncii.

Oamenii cu deprinderi multilaterale de bricolaj se refac mai uşor. Bricolajul asigură conservarea metodelor şi procedeelor de muncă ale foştilor mici meseriaşi, care altfel ar fi uitate. Mai mult, asigură ca aceste metode şi procedee să fie adaptate condiţiilor actuale şi aplicate în diferite ramuri.

Bricolajul este un teren apreciabil al industriei uşoare, în sensul că multe produse de bricolaj — prin mici modificări — nu odată pot fi fabricate în serie. Automatizarea producţiei impune ca muncitorul să poată trece uşor de la un sector de muncă la altul. Bricolajul, prin asigurarea deprinderilor de muncă multilaterale, înlesneşte acest proces.

Prin dezvoltarea televiziunii, apar o serie de neajunsuri ; de pildă, urmărirea televizorului în mod exagerat produce o îndepărtare între membrii familiei, mai ales între părinţi şi copii. Discuţiile comune privind funcţionarea sau repararea aparatelor din casă asigură relaţii normale între părinţi şi copii. Bricolajul contribuie în mod esenţial la alegerea profesiunii.

Cu cît într-o ţară bricolajul este mai puţin dezvoltat, cu atît există mai mult pericolul ca unii cetăţeni care se pricep la tehnică să realizeze venituri necontrolate, profitîndu-se de faptul că mulţi nu se pricep la aceasta. Prin dezvoltarea tehnicii există şi pericolul dispariţiei mediului natural înconjurător. Muncile de bricolaj contribuie la protejarea acestuia prin munca în grădină.

Bricolajul asigură folosirea utilă a timpului liber, face să scadă numărul acelora care se plimbă fără nici un rost. Bricolajul este un important mijloc extraşcolar de propagare a tehnicii, de răspîndire şi transmitere a cunoştinţelor tehnice, de educare prin muncă, fără să necesite fonduri însemnate din partea statului, deoarece toată această activitate se desfăşoară aproape integral în cadrul familiei.

Urmărind comportarea şi activitatea elevilor, am găsit necesară efectuarea unui sondaj din care să rezulte preocupările lor practice. Sondajul — efectuat prima dată în 1968 în patru clase, iar după acest an în toată şcoala — nu s-a mărginit doar la munci de bricolaj, deoarece înţelegerea comportamentului elevilor nu este posibilă excluzînd celelalte tipuri de munci fizice. Modelul chestionarului, în urma experienţei cîştigate, s-a îmbunătăţit, în fiecare an. În urma acestei experienţe, consider necesar să se pună următoarele întrebări :

1. Începînd cu vacanţa de vară şi pînă în prezent ce construcţii ai făcut ?
2. Ai acasă un mic atelier sau un colţ de lucru ? Pentru efectuarea căror lucrări ai unelte ? (radiotehnică, zidărie etc.).
3. Ce greutăţi ai ?
4. Cunoşti revista „Tehnium" ? Eşti abonat la aceasta ? Ce fel de bibliografie cu conţinut practic ai citit ?
5. Ce fel de munci fizice efectuezi acasă ?
6. Părinţii te ajută să faci diferite construcţii ? Le place sau nu ?
7. Ce propuneri ai ?

Deoarece în 1968—1969 sondajul s-a făcut numai în patru clase relativ bune, iar în ceilalţi ani şcolari pe întreaga şcoală, la compararea rezultatelor

trebuie să se țină seama de acest fapt. Cei care n-au răspuns, nu au avut preocupări din domeniul bricolajului.

In anii următori a crescut numărul acelora care au anumite preocupări. Aceasta se datorește trezirii interesului prin organizarea la nivel școlalar a concursului de bricolaj. Numai în 1971—1972 am cercetat numărul acelora care studiază materiale cu conținut practic. Majoritatea se documentează din revistele „Tehnium" și „Ezermester", fapt care a avut ca rezultat o creștere rapidă a celor care au un mic atelier sau colț de lucru. Aceasta se datorește în mare parte introducerii practicii în producție. Acei elevi care au participat la munci de tîmplărie și acasă au avut asemenea preocupări. Este un fapt îmbucurător că mulți elevi se ocupă de electrotehnică și aproape toți reclamă lipsa materialelor. Fetele se ocupă aproape integral cu lucrul de mînă. Rar se găsesc două-trei fete pe clasă care repară cîte o siguranță, sau au alte preocupări aparținătoare bricolajului.

Sînt puțini elevi care citesc articole cu conținut practic. Mulți elevi se plîng de lipsa timpului liber. În vacanțe mulți lucrează în diferite întreprinderi, iar cei de la sate la C.A.P. Este interesantă și atitudinea părinților. Majoritatea sprijină aceste preocupări. Rar se găsește cîte un caz în care părintele interzice practicarea de bricolaj. Sînt, însă, mai multe cazuri în care elevii se plîng de pasivitatea părinților față de această muncă.

După cum rezultă din sondaj, numărul elevilor care se preocupă de bricolaj este mic. Sînt convins că și în alte școli situația este similară. În afară de popularizare prin căi obișnuite, de acord cu conducerea școlii, începînd cu anul școlar 1970—1971, organizăm concursul de bricolaj. La acest concurs se pune condiția ca obiectele prezentate să fie efectuate *numai acasă*, deci nu în anumite cercuri, prin sau fără folosirea unei bibliografii. Ele sînt prezentate anual în prima săptămînă din luna mai, uneori expuse și apreciate de o comisie de 3—4 persoane, printre care directorul școlii și 2—3 profesori de fizică. Obiectele sînt premiate, după gradul de dificultate, în bani. Elevii însă nu primesc o plată în numerar, ci un bon (în limita sumei), pe baza căruia ei efectuează cumpărături (în mod liber în limita sumei) din magazinul electrotehnic.

În anii următori numărul participanților a crescut anual cu cîte un elev, de asemenea și numărul materialelor prezentate, precum și gradul lor de dificultate, ca urmare a unei întreceri între participanți. Elevii și obiectele au fost fotografiate cu scopul de a le populariza printr-un panou. Cei mai buni constructori devin membrii cercului tehnic. Bonurile de premii nu sînt distribuite cu ocazia aprecierii materialelor, ci la sfîrșitul anului școlar, cînd se distribuie și celelalte premii.

În anul școlar precedent (1972—1973) sesiunea de comunicări și concursul a fost ținut în același timp. După părerea mea și a oaspeților participanți, de la facultate, această formă de muncă este foarte utilă și eficientă. Acest concurs dă un prilej și elevilor slabi la învățătură ca să se afirme, deoarece la prezentarea materialelor elevul este obligat să expună cum l-a confecționat și principiul de funcționare a piesei. Nu odată am observat că elevii considerați slăbuți la fizică dau explicații clare, iar după concurs situația lor la fizică se îmbunătățește.

Consider că ar fi deosebit de util ca materialele prezentate să fie expuse anual pe nivelul unei localități împreună cu inovațiile din întreprinderi. Astfel, aceste obiecte împreună cu cele confecționate în cercuri ar reprezenta un anumit

potențial tehnic, care ar avea un efect educativ deosebit asupra generației în creștere și ar trezi interesul față de tehnică.

Obiectele și mașinile de bricolaj ar fi deosebit de utile pentru autoînzestrarea școlii, pentru construirea materialului didactic și mai ales pentru utilitatea lor multilaterală. Ar trebui, deci, să trecem neîntîrziat la fabricarea lor. Și pentru că bricolajul apare ca o necesitate, cunosc multe cazuri cînd cetățenii trec la transformarea motoarelor ce se pot cumpăra în prezent, în diferite mașini de bricolaj. Personal lucrez de patru ani cu o mașină de bricolaj transformată dintr-o mașină de spălat rufe. În fiecare reședință de județ și mai tîrziu în fiecare oraș ar trebui să se înființeze un magazin de bricolaj, în care să se concentreze și obiectele scoase din uz, deșeuri și solduri de materiale necesare bricolajului. Ar fi de dorit ca în această acțiune să participe și școlile. Sînt convins că avem școli în țară, care să poată produce truse de unelte de bricolaj și chiar și mașini de bricolaj. Ar fi o preocupare bună în cadrul practicii în producție.

De cîțiva ani ne bucurăm de un material informativ deosebit de valoros și interesant prin înființarea revistei „Tehnium", revistă mult apreciată. Această revistă însă este mai degrabă o revistă pentru amatori, deoarece, ca volum, numărul articolelor pentru amatori depășesc cu mult pe cele care intră în domeniul bricolajului ; nu se vorbește de materiale și obiecte noi ce apar, despre mediul înconjurător (grădină, garduri etc.). Construirea locuințelor a luat un avînt deosebit. Majoritatea lor sînt locuințe individuale, care și ele sînt în continuă transformare. Dar pentru a efectua aceste transformări, nimeni nu furnizează cetățenilor informațiile necesare. Aceste informații ar trebui să fie transmise nu numai de o revistă specială de bricolaj, ci și de celelalte reviste și chiar ziare. După o statistică făcută acum 10 ani în SUA, acolo, numeroase reviste și 375 de ziare conțin rubrici de informații și sugestii în acest domeniu.

Pe lîngă fiecare casă de cultură, cămin cultural sau club, ar trebui amenajată o încăpere cu unelte și mașini de bricolaj pentru acei care doresc să le folosească, chiar prin contribuție cu o anumită sumă. La fel ar trebui ca, pe lîngă blocuri, să se înființeze mici ateliere înzestrate cu mașini de bricolaj. Să nu lăsăm educarea tineretului prin muncă aproape exclusiv pe seama școlii, ci să ne folosim de toate căile posibile, în vederea formării unor oameni la care munca să devină o necesitate.

PROCESUL INSTRUCTIV-EDUCATIV ÎN CLASELE PRIMARE

Coordonate pedagogice ale acțiunii de prevenire și recuperare a retardării școlare

OLGA OPREA

1. Neadaptarea și eșecul școlar, denumite cu un cuvînt — în limbajul pedagogic de largă circulație — handicap școlar, reprezintă principalele piedici în realizarea integrală a obligativității școlare.

În funcție de categoriile de cauze care îl generează, handicapul școlar prezintă cîteva forme principale de manifestare. Sînt incluși în aceste categorii copiii *întîrziați mintal* și cei cu deficiențe senzoriale (surzi, orbi etc.), a căror școlarizare face obiectul învățămîntului special; copii cu *dezvoltare psihică întîrziată*, care fără să fie anormali sînt victime ale unor stagnări în dezvoltare ca urmare a unor boli, traume psihice și alte cauze care au perturbat evoluția lor fizică și psihică; copii cu *tulburări comportamentale* (așa zișii „copii problemă") a căror neadaptare școlară își are originea fie în unele tulburări funcționale ale sistemului nervos, fie în deficiențe de ordin temperamental sau educativ; *retardații, întîrziații școlar din motive pedagogice*, reprezintă cea mai numeroasă categorie de copii ce nu fac față ritmului general de școlarizare.

Experții în educație din unele țări ale Europei occidentale estimează, pe baza unor investigații largi, că flagelul neadaptării și retardării școlare a cuprins aproape 40% din populația elevilor, cu toate că în fiecare generație mai mult de 90% dintre copii sînt apți pentru instrucție. Prezente la toate nivelele învățămîntului, astfel de fenomene își intensifică nocivitatea mai cu seamă la copiii din clasele primare, provocînd rămînerea lor timpurie în afara sistemului de educație dirijată și blocîndu-le astfel prematur, căile de acces spre formele superioare de pregătire pentru viață și activitatea socială.

Aceste constatări alertează factorii cu responsabilități în domeniul educației și învățămîntului, la toate nivelele — cu atît mai mult cu cît se constată că fenomenul retardării nu este în exclusivitate generat de cauze extra-pedagogice, ci își are originea în mare măsură în însăși carențele sistemelor educative. De aici și explicația faptului că o bună parte dintre inițiativele de perfecționare și renovare a învățămîntului contemporan au izvorît din acțiunile pedagogice întreprinse cu scopul prevenirii și combaterii handicapului școlar.

Retardarea este provocată de o serie de factori ce țin atît de limitele unor capacități și aptitudini individuale, de nivelul și gradul de interiorizare a motivației învățării, cît și de un întreg ansamblu de condiții exterioare ce alcătuiesc cadrul și conținutul instrucției. În epoca noastră mai ales, acest fenomen este intens alimentat de accentuarea dezacordului dintre volumul și exigențele conținutului instrucției în continuă creștere și capacitățile psihice ale copiilor, care rămîn relativ constante pe parcursul a mai multor generații. Chiar dacă civilizația contemporană declanșează unele mutații în dinamica dezvoltării intelectuale a tinerei generații, totuși potențele și legitățile evoluției lor genetice nu suportă transformări în profunzime.

Totodată, ca urmare a faptului că planurile și programele de învățămînt solicită tuturor elevilor aceleași aptitudini, capacități de asimilare și randament, chiar și la disciplinele școlare pentru care sînt necesare aptitudini sau condiții fizice speciale (desen, muzică, educație fizică etc.), ei nu pot face față în mod egal solicitărilor școlii.

Alte categorii de cauze ale retardării școlare țin de deficiențele sistemului de predare și de ambianța educativă cu implicații sociale mai ample (condiții familiale, climat cultural, dotarea în ansamblu a învățămîntului etc.).

2. În experiența pedagogică mondială s-au conturat, pe parcursul secolului nostru, cîteva orientări principale cu privire la condițiile care pot asigura *prevenirea retardării școlare în clasele primare.*

O primă categorie de soluții vizează *domeniul organizării* școlare. Pe lîngă măsurile organizatorice obișnuite se preconizează soluții speciale de organizare a procesului didactic, menite să prevină fenomenele de retardare școlară, cum sînt: reducerea efectivelor de elevi pe clase la cel mult 25 copii, pentru ca educatorul să aibă posibilitatea să lucreze cît mai mult cu fiecare elev; producerea pe scară largă și difuzarea în școli a unor prototipuri de materiale și tehnici care să ofere elevilor condiții de exersare în ritm propriu a sarcinilor școlare (tehnici de imprimare și redare audio-vizuale, fișe de muncă individuală, laboratoare lingvistice, manuale programate și mașini de instruire etc.); un nou sistem de investigare și evaluare a randamentului școlar ș.a.

O pondere însemnată în acțiunea de prevenire a retardării școlare se acordă *intervențiilor în conținutul învățămîntului*, în sensul revizuirii sistemului de selecție, orientare, structurare și dozare a materiei de învățămînt pentru clasele primare, în concordanță cu soluțiile preconizate de psihologia genetică. Cercetările psihologice semnalează, de exemplu, că înainte de 11 ani copilul raționează mai bine prin analogie decît pe cale cauzală, de aceea el nu poate opera generalizări într-un domeniu tematic mai larg, ci trebuie condus pas cu pas spre acest țel printr-un lanț de raționamente secvențiale. Pe de altă parte, particularitatea esențială a gîndirii copilului de această vîrstă este sincretismul (globalismul): de aici necesitatea ca procesul cunoașterii în clasele primare să parcurgă calea de la percepția sincretică la analiză și apoi la sinteză. Programele școlare trebuie deci structurate în clasele mici după acest principiu psihologic și nu după principiile logicii științifice. Ele trebuie să prezinte mediul natural și social sub forma unui sistem de cunoștințe eterogene, așa cum obiectele și fenomenele sînt întîlnite de copil în mediul lui apropiat de viață. Treptat, conținutul informațional se diferențiază pe domenii de cunoaștere, pe discipline școlare, pentru ca în clasele

gimnaziale elevul să se poată adapta la studiul disciplinelor structurate pe logica științelor, să opereze cu concepte din domenii de cunoaștere diferite.

Tehnologia didactică constituie o altă componentă a sistemului de instruire cu pondere însemnată în prevenirea eșecului școlar. Metodele și tehnicile de instruire trebuie să deschidă elevilor căile de acces spre cuceririle gîndirii umane, în concordanță cu capacitățile dezvoltării lor intelectuale.

În clasele primare sarcinile școlare nu prezintă pentru elevi un interes spontan, din care să decurgă inițiative — nici prin conținutul activităților și nici prin mecanismele intelectuale pe care le angajează. Pentru ca actul participării să fie totuși asigurat, metodologia didactică recurge, în principal, la următoarele categorii de soluții :

a) Constrîngerea elevului de a efectua sarcina școlară sub amenințarea cu sancțiuni (note proaste, privarea de unele preferințe personale etc.), ceea ce reprezintă așa-zisa *motivație exterioară*, blamată de unii reprezentanți ai pedagogiei moderne ca fiind o „activitate forțată". Abuzul de constrîngere prin metode didactice autoritare crează o situație falsă de succes școlar ; elevii pot da răspunsuri bune, învață lecția, execută temele, dar acest sistem de metode nu garantează formarea capacităților operaționale ale gîndirii, care facilitează transferul și valorificarea independentă a achizițiilor cognitive.

b) A doua direcție metodologică principală prin care se urmărește realizarea unui tonus constant ridicat al activității școlare în clasele primare este fundamentată psihologic pe așa-zisa *motivație funcțională*. Conform acestei concepții întregul proces didactic trebuie structurat pe principiul interesului și autoformației, de aici și denumirea de „pedagogia interesului" dată acestei orientări în educație. Ea este considerată, însă, vulnerabilă din punctul de vedere al eficienței pedagogice, pentru că fetișizează rolul intereselor individuale ale copiilor în acțiunea educațională, ceea ce reprezintă un risc cel puțin tot atît de mare ca și absolutizarea metodelor autoritare. Atitudinea contemplativă a educatorului față de manifestările copiilor, izvorîte din interesele lor spontane, poate declanșa manifestări anarhice și inadecvate în situațiile de cunoaștere cu care îl solicită pe copil mediul înconjurător. De aici, necesitatea îmbinării experiențelor pozitive ale instruirii dirijate cu procedeele de activizare a elevilor pe baza resurselor interne pe care le crează motivația de tip funcțional.

c) Sistemul metodologic mixt, rezultat din această îmbinare se întemeiază pe practicarea motivației exterioare, deci a constrîngerii, aplicată în acele domenii ale educației pentru care elevul nu are încă o experiență dobîndită și dezarmează ușor în fața dificultăților, concomitent cu stimularea motivației interioare izvorîtă din interesele, preferințele și aptitudinile școlarului pentru anumite domenii de studiu sau activitate.

Paralel cu aceste orientări metodologice generale, se evidențiază tot mai mult în didactica contemporană o serie de intervenții în sistemul relațiilor educator-elev. Se acționează, printre altele, în direcția diminuării ponderii sistemului de comunicare univocă — de la educator la elevi — în favoarea comunicării bilaterale, care crează un climat pedagogic mai favorabil pentru reglarea și autoreglarea activității de învățare, pe parcursul procesului de instruire.

Apropierea condițiilor instrucției de particularitățile dezvoltării școlarilor este promovată intensiv în școala modernă prin măsurile și formele individualizării învățămîntului.

Întrucît în limbajul pedagogic sînt vehiculaţi termeni ce definesc forme de învăţămînt individual cu sensuri diferite, considerăm utilă precizarea acestor sensuri. Individualizarea învăţămîntului nu este, de pildă, acelaşi lucru cu *învăţămîntul individual* caracterizat prin relaţiile directe educator-elev şi practicat astăzi, mai ales în învăţămîntul special (atît în şcolile de recuperare a copiilor întîrziaţi mintal şi a celor cu deficienţe senzoriale, cît şi în sistemul de instruire a copiilor cu aptitudini speciale în domeniul artistic etc.). De asemenea, individualizarea nu are acelaşi sens cu *activitatea individuală sau munca independentă*, care constă în efectuarea independentă, de către fiecare elev, a unei sarcini cu conţinut comun şi implicit cu acelaşi grad de dificultate, pentru toţi elevii unei clase.

d) *Individualizarea învăţămîntului* reprezintă un ansamblu de măsuri pedagogice care urmăresc să adapteze educaţia intelectuală şi morală la posibilităţile mintale ale fiecărui elev. Cu alte cuvinte, individualizarea implica instruirea pe baza unui conţinut dozat diferenţiat şi a unor metode elastice care să poată fi adaptate fiecărui elev, într-o ambianţă şcolară organizată pe colectivităţi şi dirijată de educatori.

Soluţiile de individualizare sînt practicate în sistemele şcolare din diferite ţări atît în scopul prevenirii, cît şi pentru combaterea retardării şcolare.

e) *Materialele şi mijloacele didactice* de toate categoriile sînt şi ele tot mai intens solicitate să-şi sporească aportul la sprijinirea adaptării şcolare a copiilor. Una din principalele funcţii ce se atribuie — în acest sens — mijlocului didactic în clasele primare este facilitarea procesului de trecere de la activitatea de joc, izvorîtă din interesul spontan al copilului, la activitatea de învăţare comandată de programul şcolar. Prin mesajul pe care îl conţine sau îl difuzează, ca şi prin specificul său constructiv, mijlocul didactic destinat şcolarilor mici trebuie să favorizeze procesele intelectuale şi să stimuleze efortul de învăţare cu scop. Totodată, mijlocul didactic trebuie să ofere elevului condiţii de autoeducare şi autocorijare, să-l pună în situaţia de a fi el însuşi conştient de greşeala pe care a comis-o, să-i ofere posibilităţi de repetare a operaţiilor pînă la executarea lor corectă.

3. Acţiunile pedagogice prin care se urmăreşte în diferite sisteme pedagogice *recuperarea retardării şcolare* sînt şi ele coordonate din punct de vedere organizatoric şi didactic.

Pe plan organizatoric, se aplică măsuri pentru depistarea cazurilor de retardare şcolară şi a condiţiilor care le-au generat, precum şi acţiuni de combatere a acestui fenomen.

Planul acţiunilor didactice angajează, într-un prim stadiu, măsuri pentru asigurarea integrării şcolare eficiente a tuturor copiilor şi implicit pentru evitarea fenomenelor de neadaptare şcolară. În acest scop se practică soluţii de antrenament ritmic a şcolarilor mici în activităţile şcolare — aplicabile la conţinutul învăţămîntului şi în organizarea activităţilor didactice. Premisele psihologice ale acestor acţiuni sînt asigurate prin luarea în consideraţie a următorilor factori: nivelul funcţiilor psihice fundamentale şi achiziţiile cognitive, calităţile atenţiei, interesele şi aptitudinile — în stadiul luat ca punct de plecare al acţiunii de recuperare.

Practic, *tehnica de recuperare* adoptată în diverse sisteme şcolare se bazează pe raportul dintre factorii timp (durată de şcolarizare), materii de învă-

tămînt și metodologia didactică. În cazurile în care adaptarea învățămîntului la ritmul individual de instruire a copiilor retardați se face prin rarefierea materiei de învățămînt pe ani de studiu, timpul de școlarizare se prelungește. Durata școlarizării se suplimentează astfel, pentru această categorie de copii, cu aproximativ 1—2 ani de studii.

Cele mai multe variante de recuperare se bazează însă pe măsuri care operează în sfera conținutului și a tehnologiei didactice. Învățămîntul pentru copiii retardați dobîndește un caracter intensiv, în sensul sporirii timpului acordat pentru instruirea lor în cadrul programului școlar obișnuit. Durata de școlarizare în acest caz este aceeași ca și pentru restul elevilor.

Principalele soluții metodologice pentru combaterea retardării școlare se întemeiază pe principiul individualizării învățămîntului. S-au conturat două categorii principale de experiențe în acest sens :

a) *Individualizarea pe grupe omogene*, denumită și „sistemul claselor paralele" sau sistemul Mannheim *, se caracterizează prin încadrarea elevilor în clase paralele, constituite în funcție de capacitățile intelectuale și de nivelul pregătirii dobîndită de ei anterior. Orientarea elevilor spre clasele de nivel se întemeiază pe un sistem de testare și pe observațiile înregistrate de învățători în primele etape ale activității școlare. Clasele omogene pot fi constituite pe discipline, grupe de discipline sau pentru întreaga activitate școlară. În funcție de modificările ce survin în curba recuperării, elevii pot fi trecuți dintr-o grupă de nivel inferioară, în una superioară și invers, pe toată durata școlară în care sînt supuși sistemului de recuperare.

b) *Individualizarea în grupe eterogene* este fundamentată teoretic pe concepția că atît conținutul, cît și metodele de învățămînt trebuie să permită fiecărui elev să se dezvolte în propriul său ritm, după capacitățile și preferințele sale, în interiorul grupului. Este așa-zisul principiu al „învățămîntului pe măsură" promovat de diverse curente din pedagogia modernă.

În învățămîntul american și în diferite sisteme școlare din Europa occidentală se aplică tehnici de individualizare construite pe principiile pedagogiei funcționale (avînd ca principali fondatori pe Dewey, Claparède, Decroly, Montessori, Freinet etc., care au influențat puternic orientările din didactica modernă).

Fără să-și propună desființarea sistemului de instruire pe clase și lecții, Dewey, de exemplu, preconiza îmbinarea instrucției colective cu forme de activitate școlară realizate într-o ambianță care să ofere elevilor condiții materiale și de timp pentru exerciții individuale, în vederea studierii și asimilării în ritm propriu a unui material de cunoaștere (în 2—3 zile pe săptămînă). Sistemul are la bază utilizarea *fișelor și a mijloacelor didactice autocorective*.

Fișa autocorectivă are două componente principale : fișa temă, care conține sarcina de studiu eșalonată logic și gradată după dificultăți și fișa de verificare (înregistrată fie pe pagină separată și în acest caz ea este numerotată cu aceeași cifră ca și fișa temă, fie pe verso paginii cu fișa temă). Fișa de verificare conține atît răspunsul cît și informația de care elevul trebuie să se servească în rezolvarea sarcinii. Sistemul necesită în primul rînd formarea la elevi a deprinderilor

* După numele localității germane în care a fost aplicat pentru prima dată acest sistem, la începutul secolului nostru. Vezi : E. Planchard, *La pédagogie scolaire contemporaine*, Louvain, Editions Nauwelaerts, 1968 și J. Dell, *Méthodologie générale de l'enseignement primaire*, Edition Plantyn SA Anvers, 1968.

de utilizare corectă a acestui mijloc de studiu. Trebuie eliminat pericolul transformării fișei corective în sursă de inspirație pentru aflarea de-a gata a răspunsului.

Utilizarea fișelor autocorective în clasele primare trebuie precedată de o muncă minuțioasă din partea învățătorului, constînd în analiza programei de învățămînt pe discipline și în organizarea logică și gradată ca dificultăți a materiei pe seturi de fișe tematice. El îndrumă totodată sistemul de lucru al elevilor.

Tehnici similare de recuperare școlară sînt și „fișele de recuperare" din sistemul fișelor concepute de Dottrens.[1]

Metodele autocorective se mai bazează și pe folosirea unor mijloace moderne de imprimare (audio-video) care permit elevilor să-și înregistreze propria vorbire și alte materiale sonorizate necesare studiului individual sau utilizabile în verificarea și corectarea răspunsurilor.

4. *Strategia acțiunii de prevenire și recuperare a copiilor retardați din clasele primare ale învățămîntului nostru general*, comportă, la rîndul ei, o serie de măsuri cu caracter organizatoric și didactic cu referire la :

a) Depistarea condițiilor socio-pedagogice, care pot deveni generatoare de retardare școlară, cum sînt : atmosfera culturală și etică din mediul familial, programul de lucru al părinților, asistența igienico-sanitară, activitățile în care este antrenat elevul în afara sarcinilor școlare (în familie, organizația de pionieri etc.) ; gradul de persistență sau caracteristicile periodicității în manifestarea unor fenomene care expun copilul la eșec școlar etc.

b) Analiza influenței directe a factorilor microclimatului școlar asupra ritmului adaptării și al progresului școlar : programe, orar, manuale, calitatea și gradul de accesibilitate al diverselor tipuri de rechizite școlare, spațiul școlar și numărul de elevi pe clasă, metodele de predare și modalitățile de tratare diferențiată ce se aplică în școli pentru copiii care prezintă simptome de retardare sau alte forme de eșec școlar, sistemul de evaluare a randamentului școlar, fenomenul repetenției și consecințele lui, nivelul dotării cu mijloace didactice și coeficientul de utilizare curentă a acestuia în lecții și în celelalte activități școlare, forme de inițiere în perfecționarea tehnologiei învățămîntului și eficiența lor, forme de relații între școală și familie și rolul lor în prevenirea și combaterea eșecului școlar etc.

Pe plan educațional propriu-zis, măsurile de prevenire a eșecului școlar și recuperarea retardării angajează acțiuni ca :

a) Optimizarea condițiilor care asigură *integrarea și adaptarea ritmică a copiilor* la activitatea școlară, prin intervenții în sfera conținutului învățămîntului, a organizării școlare și a tehnologiei procesului de instruire.

b) *Asistența pedagogică specială* a copiilor care prezintă simptome de retardare școlară se asigură în primul rînd pe baza observațiilor pe care învățătorul le efectuează asupra elevilor din clasă, pentru a constata nivelul dezvoltării lor intelectuale în ansamblu, pentru a le cunoaște trăsăturile temperamentale, capacitatea atenției, calitățile voliționale, manifestările afective. Atunci cînd prin aceste acțiuni pedagogice cotidiene învățătorul stabilește cazurile de neadaptare

[1] R. Dottrens, *L'enseignement individualisé*, Delachaux et Niestlé, 1947 ; vezi și R. Dottrens, *A educa și a instrui*, E.D.P., 1970, p. 55.

și retardare școlară, el trebuie să aplice în primul rînd măsurile cunoscute de tratare diferențiată a acestor copii în procesul de instruire, în sensul unui învățămînt intensiv, prin sporirea timpului acordat asistenței lor pedagogice și prin adaptarea formelor și a metodelor de instruire la capacitățile intelectuale și la ritmul lor de învățare. În același timp, este necesar ca învățătorul să beneficieze de o îndrumare pedagogică specializată în domeniul recuperării școlare și totodată să fie sprijinit în lichidarea cauzelor generatoare de retardare școlară. În acest scop este utilă instituirea unui sistem de „tutelă pedagogică" a copiilor cu simptome de retardare, care să antreneze factorii din școală și din afara ei.

c) Apare astfel evidentă *necesitatea constituirii și validării experimentale a unui sistem de recuperare* a retardaților școlari, desemnarea factorilor implicați în această acțiune, stabilirea competențelor și atribuțiilor lor.

Pot fi elaborate și validate experimental cîteva modele pedagogice de recuperare a retardării școlare, luîndu-se ca punct de plecare în constituirea lor formele tipice de manifestare a fenomenului, cauzele și metodologia combaterii lui.

Valorificînd în acest sens datele experimentale la care ne-am referit în capitolul precedent avem în vedere constituirea unui model pedagogic general, care să se întemeieze pe ideea recuperării prin activitate pedagogică intensivă, într-un număr de ani școlari identic cu cel al învățămîntului general — pentru aceeași perioadă de vîrstă ; avînd drept cadru organizatoric al activității didactice clase eterogene, în care să se aplice tehnici metodice de tratare pedagogică diferențiată, de tipul „fișelor de recuperare", a „tehnicilor autocorective", ca și diverse forme de îndrumare și asistență pedagogică individuală ; să se elaboreze un sistem nou de evaluare a randamentului și progresului școlar. În evaluarea eficienței măsurilor de recuperare trebuie să se procedeze prin compararea copiilor retardați cu ei înșiși, în diferite momente ale acțiunii, și abia într-o fază finală să fie confruntați cu nivelul general al colectivității școlare și respectiv cu exigențele programei de învățămînt.

Oricare ar fi, însă, gradul de eficiență a unui model pedagogic validat experimental, el nu poate fi preluat ca rețetă unică și nici nu trebuie recomandat ca atare. Și în domeniul recuperării retardării școlare, ca în orice altă condiție educațională, inventivitatea și patosul pedagogic au întotdeauna ultimul cuvînt.

Activizarea elevilor la lecțiile de istorie prin utilizarea diafilmelor

Înv. AUGUSTA BEIAN
Școala generală Crăciunelul de Jos, județul Alba

Procesul de modernizare a învățămîntului, determinat de ritmul alert de dezvoltare a societății noastre socialiste, impune școlii, obligația de a orienta elevii în cunoașterea realității înarmîndu-i cu metode și tehnici de învățare prin acțiune.

Atingerea acestor obiective pretinde din partea cadrelor didactice o atitudine creatoare atît în folosirea unor sisteme de lecții de tipuri variate, cît și construirea, prin modificarea și diversificarea fiecărui tip de lecție, a unor noi variante care să angajeze elevii în mod activ în predarea cunoștințelor, să le solicite prin diferite forme de activitate și dialog gîndirea, interesul, inițiativa și aptitudinile creatoare

Mijloacele tehnice de învățămînt, prin specificul lor, produc incontestabil reînnoiri în activitatea didactică. Reușita inovărilor aduse în lecție prin folosirea tehnicilor de învățămînt depinde nu de ele însile, ci de atitudinea învățătorului, de măsura în care aceste tehnici sînt încadrate într-o concepție didactică nouă.

În investigațiile pe care le-am întreprins în direcția activizării elevilor prin folosirea tehnicilor de învățămînt, ne-am oprit asupra întrebuințării diafilmelor în lecțiile de istorie din clasa a IV-a. În funcție de diafilmul prezentat în lecție, de metodele folosite și de procedeele de activizare a perceperii mesajului, am stabilit două variante sau modele metodice experimentale pe care le-am aplicat în lecțiile de predare și însușire a noilor cunoștințe.

Astfel, pentru lecțiile : „Cum trăiau oamenii în trecutul îndepărtat", „Lupta românilor pentru eliberarea Țării Românești în timpul lui Mihai Viteazul", „Răscoala din 1907", și „Războiul pentru independență", am ales din diafilm fragmente care ilustrau aspecte esențiale din tematica lecțiilor respective, fragmente care au fost încadrate organic în lecții și prezentate în momentul oportun. Proiectarea acestor secvențe a fost însoțită de un comentariu potrivit vîrstei elevilor care a facilitat înțelegerea lor. Înțelegerea mesajului audio-vizual a fost sprijinită și de unele acțiuni didactice pe care le-am desfășurat, ca de exemplu ilustrarea pe hartă a așezărilor geografice amintite în mesaj.

Concomitent cu proiectarea mesajului elevii au fost solicitați să facă unele legături, să caute explicații, să deducă evoluția evenimentului istoric pe baza secvențelor vizionate. Așa de exemplu în cursul lecției „Lupta românilor pentru eliberarea Țării Românești în timpul lui Mihai Viteazul", vizionînd din diafilmul

„Epoca lui Mihai Viteazul" fragmente care reprezentau un grup de țărani șerbi cele trei faze ale bătăliei de la Călugăreni, proclamarea tratatului de pace cu Transilvania și Moldova și bătălia de la Giurgiu, elevii au arătat că scopul politicii promovate de Mihai Viteazul (eliberarea țării de sub jugul otoman și unirea provinciilor românești) a fost determinată de starea de înapoiere a țării exploatată de turci și boieri. Cunoscînd situația țării și scopul urmărit de domn, elevii au putut explica în continuare, necesitatea pregătirilor militare și diplomatice făcute de el.

Pornind de la reprezentările pe care elevii și le-au format în timpul vizionării secvențelor, pentru a le activiza gîndirea, deseori am formulat întrebări-problemă al căror răspuns nu decurgea din conținutul secvențelor prezentate.

Deoarece am observat că elevii singuri își creează probleme de rezolvat și își formează cadrul obținerii de soluții am căutat să pun în fața clasei situații-problemă în care elevii să ajungă la stabilirea adevărului istoric prin observarea imaginilor prezentate. În acest scop diafilmele : „Moldova în timpul lui Ștefan cel Mare", „Unirea Moldovei cu Țara Românească", „Răscoala condusă de Horia, Cloșca și Crișan", le-am proiectat în întregime la începutul etapei de comunicare a cunoștințelor, însoțindu-le de un comentar adecvat. Anunțînd elevilor tema am precizat de la început problemele mari care trebuie urmărite în timpul vizionării diafilmului.

Astfel, pentru lecția „Răscoala țărănească condusă de Horia, Cloșca și Crișan" elevii au avut ca sarcină să urmărească cauzele care au provocat declanșarea răscoalei, evoluția și urmările ei.

Descoperirea adevărului istoric și situația-problemă pe care au trebuit să o rezolve a stimulat în cel mai înalt grad interesul și activitatea tuturor elevilor, care au lucrat intens pe tot parcursul lecției, rezolvînd în mod corect problemele ridicate.

Dacă în timpul emiterii mesajului, elevii au lucrat singuri fără să fie sprijiniți prin observații sau indicații suplimentare, discuțiile destinate sistematizării și fixării materialului le-am completat cu întrebări-problemă care au contribuit la adîncirea gradului de înțelegere a fenomenului istoric și la activizarea gîndirii.

Așa de exemplu în lecția amintită mai sus am adresat întrebările : — *Cum s-ar fi putut evita această vărsare de sînge ?* și — *De ce nu au reușit nobilii unguri prin executarea lui Horia și Cloșca să-i înspăimînte pe țărani ?* Întrebările au menținut încordată atenția elevilor și le-a stimulat reflexiile asupra celor văzute din proiectarea diafilmului.

Verificarea comparativă a eficienței lecțiilor în care au fost întrebuințate mijloacele audio-vizuale amintite cu cele care s-au desfășurat fără utilizarea lor, a demonstrat că diafilmele contribuie în mod nemijlocit la optimizarea lecțiilor de istorie. Într-adevăr, fiind atractive, interesante și accesibile, diafilmele mobilizează în grad mai înalt atenția, afectivitatea și memoria elevilor. Prin forța evocatoare și ambianța didactică în care sînt încadrate, imaginile facilitează înțelegerea mai justă, mai rapidă și mai temeinică a cunoștințelor. Iar prin faptul că favorizează utilizarea procedeelor de problematizare, asigură participarea activă a tuturor elevilor la procesul instructiv-educativ, le dezvoltă elevilor gîndirea, le trezește curiozitatea și interesul pentru cunoașterea trecutului istoric și îi obișnuiește să acționeze și să muncească independent.

Şcolarul mic în faţa întrebărilor

Înv. MARCELA PENEŞ
Şcoala nr. 190 — Bucureşti

Didactica modernă cere educatorului să abordeze în mod creator fiecare lecţie. Concepînd cu minuţiozitate oricare pas al actului de dobîndire a noi cunoştinţe, se poate evita atît aplicarea şablonului, cît şi apariţia dezinteresului, neparticipării active şi creatoare a educatorului la propria-i formare.

Şcolarul primelor clase se lansează în lumea cunoaşterii propulsat de curiozitate. Această tendinţă de a afla, de a cunoaşte, de a cerceta, apare diferenţiat ca intensitate şi formă de manifestare, dar se dovedeşte a fi deosebit de sensibilă la stimuli. Nu e greu de constatat că în prima clasă, elevul se pricepe mai mult să întrebe decît să răspundă datorită sumarei sale experienţe cognitive, cît şi greutăţii de a se exprima datorată unui vocabular limitat. Cu timpul, întrebările elevului scad, dar nu pentru că orizontul său de cunoştinţe s-a lărgit mult, sau pentru că poate dobîndi şi singur o serie de informaţii ; scăderea numărului de întrebări pornite de la elev rezultă şi dintr-o atitudine greşită a noastră, a celor ce-i iniţiem în actul cunoaşterii pentru că nu ne străduim să menţinem mereu trează această curiozitate a copilului, ba mai mult o considerăm, de multe ori, derutantă în atingerea scopului lecţiei. Aşa se face că în scurt timp elevul „se disciplinează", nu mai aleargă spre lumi imaginare, se coboară ascultător către lecţiile lui şi învaţă să se înconjure de limite şi bariere. Un anume statut intră în vigoare : educatorul lansează întrebarea, educatorul formulează răspunsul.

Dar şi în formularea răspunsului şcolarul trebuie să găsească uneori o anume haină cu care să-şi îmbrace propria-i judecată, al cărei „tipar" trebuie să convină învăţătorului. Nu mă refer aici la pretenţia de a primi răspunsuri corecte şi clare — o pretenţie pe deplin justificată —, ci mă refer la pretenţia de a folosi în răspuns numai anumite cuvinte pe care le-a folosit şi întrebarea, astfel încît răspunsul devine o reluare mecanică a întrebării, iar dialogul decurge cam aşa :

— *Ce vedeţi în acest tablou ?*
— *În acest tablou noi vedem un urs.*
— *Ce este ursul ?*
— *Ursul este un animal.*
— *Ce fel de animal este ursul ?*
— *Ursul este un animal sălbatic.*
— *Unde trăieşte ursul ?*
— *Ursul trăieşte în pădure etc. etc.*

Sigur că menirea întrebării este de a orienta pe elev, de a-l conduce către răspuns, dar în cazul de față, astfel de întrebări îl conduc așa de bine încît poate merge și cu ochii închiși. Ele nu-i permit să adauge o vorbă în plus, nu-i stimulează gîndirea creatoare, nici interesul. Întrebările, deși vizează aceeași temă, sînt rupte, fără nici o legătură logică între ele.

Obișnuiesc, chiar de la primele clase, să pun astfel întrebările încît să dau posibilitate elevilor să caute singuri răspunsurile, să știe să motiveze orice judecată, să-și formuleze cît mai variat părerile. Punînd întrebarea „Ce știți voi despre urs?" — elevii vor începe să caute în bagajul lor de cunoștințe tot ce știu despre acest animal, se vor gîndi cum să-și formuleze singuri răspunsurile și numai în cazul în care pierd din vedere esențialul, sau se strecoară greșeli e nevoie de întrebări de sprijin, menite să-i orienteze. „Cum", „De ce", pot fi întrebări de intervenție, destul de scurte dar antrenante și care dau posibilitatea școlarului să meargă orientat, spre adevărul științific, dar nu legat la ochi.

„Ursul e un animal sălbatic" — vor spune copiii. Întrebarea ce urmează va fi: „De ce?" și nu „Unde trăiește el?"

„El are corpul acoperit cu blană" — vor adăuga copiii. „De ce?" va întreba învățătorul; sau „De ce blana lui e cafenie?", „De ce se mai numește și Moș Martin?" etc.

Nu este o cerință obligatorie ca toate întrebările învățătorului să fie scurte. O întrebare poate cuprinde și anumite date, deci o scurtă informare, o sumă de cunoștințe ajutătoare care ușurează explicarea răspunsului. Avem de-a face cu o întrebare-problemă care cuprinde datele necesare rezolvării ei. Astfel de întrebări-problemă obligă pe elev să opereze imediat cu informarea primită și nu neapărat să aștepte momentul fixării tuturor cunoștințelor noi dobîndite pe parcursul întregii lecții, ca abia atunci să încerce aplicarea acestor cunoștințe, ceea ce este și mai greu pentru el.

De exemplu, la tema *Corpul omenesc* — la clasa I, unde se stabilește rolul nasului sau al pleoapelor și genelor, copiii pot fi întrebați de ce nu se aleargă cu gura deschisă sau de ce fața trebuie spălată cît mai des, de ce îngrijim părul, dinții, de ce degetele picioarelor sînt mai mici etc.

În urma parcurgerii unei lecturi sau în urma discutării unei compuneri, am adresat copiilor întrebări de tipul: Ce ați fi făcut în locul personajului? De ce v-a plăcut acest erou? Dacă eroul ar fi procedat în alt fel, ce s-ar fi întîmplat? Ce alt sfîrșit putea să aibă povestirea aceasta? Cum trebuia să se poarte eroul ca să vă placă?, etc. În cazul acesta imaginația și experiența copilului sînt antrenate, atitudinea lui iese din sfera indiferentului, gîndirea devine productivă, creează.

Dar, cum bine știm, dialogul învățării nu vehiculează numai în sensul învățător-elev și invers, ci elev-clasă, elev-grup, elev-elev.

Am organizat diverse activități pe grupe de elevi în scopul antrenării tuturor elevilor și a realizării contribuției lor directe în scopul fixării cunoștințelor dobîndite. Astfel, clasa are 3 grupe care corespund celor trei rînduri de bănci. Grupele sînt astfel constituite încît să fie, oarecum, egale ca putere de lucru. După ce elevii sînt în posesia cunoștințelor noi dintr-o lecție sau dintr-un capitol, se repartizează grupelor teme de lucru. Grupele fixează o serie de întrebări. Întrebările sînt adresate de reprezentanții grupelor sau, pe rînd, în lanț,

de către toți membrii grupei. La sfîrșitul activității se apreciază atît calitatea întrebărilor, cît și a răspunsurilor primite. Elevii sînt astfel puși în situația de a învăța să dea nu numai răspunsuri, dar de a ști să pună și întrebări. La obiectele istorie, geografie, cunoștințe despre natură, acest mod de lucru este deosebit de eficient. Aș vrea să adaug că aceste activități au fost pentru mine un bun prilej de a nota elevii în funcție de rezultatul grupei și de aportul lor individual.

Desigur că în aceste cazuri există cu adevărat o atmosferă de lucru activă care nu se potrivește deloc cu liniștea desăvîrșită a orelor obișnuite ; dar fără un viu dialog învățător-elevi, elev-elevi, nu e posibilă activitatea în grup și nici cooperarea.

Pentru a participa activ la dialog, elevul trebuie să se simtă atras, încurajat și orientat în permanență, să capete siguranță că poate avea păreri proprii pe care și le poate exprima, că poate găsi soluții prin propria-i străduință, că poate chiar greși. Aș aminti, în acest sens, o lecție-proces la clasa a IV-a, pe marginea lecturii „La cireșe". Lectura fiind binecunoscută de elevi, din anii precedenți, m-am gîndit să folosesc o nouă formă de lucru pe un text care ridica o serie de probleme. Aflam, în acest fel, și atitudinea lor față de eroi și puteam să corectăm anumite judecăți greșite.

Judecam, deci, atitudinea a două personaje, judecători fiind 30 de elevi, toți cu drept egal de a acuza și de a apăra. Am relatat pe scurt cazul și am dat cuvîntul clasei care fierbea de nerăbdare. Redau numai o parte din dezbatere :

A — Eu cred că dacă Nică ar fi mers ca un copil cuminte și ar fi cerut cireșe Mătușei Mărioara, aceasta nu l-ar fi refuzat.

S — Ținînd seama de faptul că între Nic-a lui Ștefan a Petri și Mătușa Mărioara existau legături de rudenie, aceasta putea să-i dea cireșe chiar fără să-i fi cerut dar... „și Moș Vasile era un cărpănos și un pui de zgîrie-brînză ca și Mătușa Mărioara. Vorba ceea : au tunat și i-au adunat".

L — Nică a plătit toată paguba deși nu stricase numai el cînepa, ci împreună cu mătușă-sa, ba mătușa era și mai grea, s-a și împiedicat, a și căzut, deci ea a stricat mai mult.

C — Da, dar cînepa s-a stricat din cauza lui Nică. Dacă el nu venea să fure cireșe nu se strica. El a fost de vină și a trebuit să plătească, căci vorba ceea : „nu plătește bogatul, ci vinovatul".

S — Dar nici Nică n-a venit cu gîndul să strice cînepa. De ce nu l-a lăsat să coboare liniștit din pom ? El nu a vrut să facă stricăciuni, dar cînd mătușa i-a strigat de la rădăcina cireșului „cu ochii holbați... : scoboară-te jos, tîlharule, că te-oi învăța eu !".. ce era să mai facă ?

E — Lua și el cîteva cireșe, nu tot pomul.

C — Nică a rupt crengi și frunze și a luat cireșe crude-coapte cum se găseau fiindcă a procedat necinstit.

3 — Nică nu a fost chiar așa de vinovat. El a făcut chiar o ultimă încercare trecînd pe acasă pe la mătușa, cînd ar fi putut să se ducă direct la cireș, dar el a crezut că mătușa îi va da totuși cireșe.

A — Nu e adevărat. Nică s-a gîndit de acasă să fure cireșe ; el a trecut pe la Mătușa Mărioara numai să vadă dacă nu-s acasă, văru-său Ion și Moș Vasile.

V — Nică nu îndrăznea să ceară, că o știa pe Mătușa zgîrcită. Și la urma urmelor a luat și el acolo, cîteva cireșe.

A — Da, dar un proverb spune că cine fură azi un ou... Puţin sau mult tot se cheamă că a furat.

În anumite compuneri am cerut copiilor să introducă dialogul, fapt ce a constituit pentru mine prilej de a verifica felul cum stăpînesc tehnica formulării răspunsurilor şi a întrebărilor. Aşa au lucrat elevii compunerile „Muşcata din fereastră", „Gheorghiţă şi ghetele" ş.a.

Aceste compuneri au fost în întregime un dialog între cele două personaje prezentate în titlu. Pentru a înţelege tehnica dialogului am prezentat iniţial o lucrare-model pe această temă sau alteori am prezentat modelul la sfîrşitul orei, după discutarea lucrărilor propuse, compunerea-model fiind, în acest caz, cel mai convingător argument la toate observaţiile făcute anterior.

Consider că întrebările de bază ale unei lecţii trebuie să fie bine gîndite astfel încît ele să poată orienta clar cursul dezbaterii. Orice problemă pusă în dezbatere trebuie să-l solicite pe elev, să-l antreneze, să-l atragă.

Elevul trebuie să ştie în egală măsură să întrebe şi să răspundă. În răspunsuri gîndirea lui trebuie să acţioneze creator şi nu reproductiv. Părerile elevilor trebuie să se confrunte, ca adevărul să fie găsit prin contribuţia întregii clase.

Bacalaureatul

Problemele deosebite ce stau în fața școlii în următorii ani, pe linia unei continue perfecționări și modernizări a învățămîntului în lumina Hotărîrii Plenarei C.C. al P.C.R. din 18-19 iunie 1973, impun ca și examenului de bacalaureat, a cărei valoare și tradiție i-au conferit un binemeritat prestigiu de-a lungul anilor în școala românească, să i se aducă amendamente, în sensul unei simplificări și perfecționări, în concordanță cu obiectivele majore ale învățămîntului nostru, în următorii ani.

Pentru conturarea unei noi concepții privind locul și rolul examenului de bacalaureat — ca mijloc de testare a capacităților intelectuale ale elevilor — în contextul unui învățămînt modern, „Revista de pedagogie" deschide, începînd cu acest număr, o dezbatere la care sînt invitați să-și spună cuvîntul profesorii, cercetătorii, precum și alți specialiști în problemă.

Mai este necesar examenul de bacalaureat?

E. CONSTANTINESCU
E. CSENGERI
V. FILIPESCU

1. DE CE ESTE ASTĂZI ATÎT DE MULT DISCUTATA PROBLEMA BACALAUREATULUI?

Noile obiective ale învățămîntului liceal, precizate de Plenara C.C. al P.C.R. din 18—19 iunie 1973, comportă perfecționarea acestuia sub toate aspectele, respectiv din punctul de vedere al structurii, conținutului, tehnologiei didactice, organizării sale. În acest context o importanță deosebită o are *reconsiderarea sistemului de evaluare a randamentului școlar*, astfel încît acesta să devină un

instrument eficient de apreciere a măsurii în care obiectivele propuse sînt atinse și în același timp — prin relevarea deficiențelor existente — să favorizeze perfecționarea procesului de învățămînt în ansamblu. Ca element al sistemului de evaluare practicat în prezent în școala noastră, *bacalaureatul* suscită în prezent multe discuții privind nu numai modalitatea de desfășurare, eficiența sa, ci chiar și oportunitatea menținerii lui în condițiile unui învățămînt liceal generalizat.

2. ESTE NECESAR SĂ SE MENȚINĂ EXAMENUL DE BACALAUREAT ?

Opiniile privind renunțarea la examenul de bacalaureat se întemeiază pe constatarea că, în forma sa actuală, el nu mai corespunde noilor obiective ale învățămîntului liceal. Într-adevăr, bacalaureatul din țara noastră — conceput inițial ca un examen de selecție, deoarece în trecut admiterea în învățămîntul superior se făcea pe baza diplomei de bacalaureat, fără concurs — n-a înregistrat modificări esențiale pe parcursul timpului. El conservă finalitățile și obiectivele liceului din deceniile trecute, îndeplinind și astăzi o funcție preponderent selectivă, deși, în prezent, diploma de bacalaureat dă numai *dreptul de prezentare la concursul de admitere* în învățămîntul superior, selecția realizîndu-se, în fapt, prin acest concurs. Pe de altă parte, problema oportunității realizării unei selecții prin bacalaureat s-ar mai putea pune și datorită faptului că — în conformitate cu legislația în vigoare — ocuparea anumitor funcții pe baza studiilor liceale nu este condiționată de obținerea diplomei de bacalaureat.

S-ar părea că, totuși, menținerea funcției de selecție a bacalaureatului s-ar justifica și astăzi cînd numărul absolvenților de liceu depășește cu mult numărul locurilor din învățămîntul superior. În acest condiții, selecția realizată prin bacalaureat, conjugată cu cea obținută prin concursul de admitere ar putea asigura premisele eficienței învățămîntului superior.

Lucrurile s-ar prezenta într-adevăr așa, dacă actualul bacalaureat n-ar îndeplini o funcție *preponderent retrospectivă*, vizînd mai ales atestarea cunoștințelor însușite de elev în liceu, în loc de a evalua cît mai obiectiv *perspectivele de dezvoltare* a absolvenților, capacitatea acestora de a se integra în viața socială, fie că își vor continua studiile, fie că se vor încadra într-o activitate social-utilă.

Prin urmare, în condițiile noilor finalități ale liceului și mai ales în perspectiva generalizării acestuia — cînd se pune din ce în ce mai acut problema congruenței aspirațiilor, înclinațiilor și posibilităților individuale cu cerințele societății privind pregătirea cadrelor — problema nu este de a renunța la bacalaureat, în general, ci de a-l perfecționa, pentru a corespunde în mai mare măsură necesităților actuale și de perspectivă ale învățămîntului nostru.

3. PRIN CE FUNCȚII ÎȘI JUSTIFICĂ BACALAUREATUL EXISTENȚA ?

Punerea de acord a bacalaureatului cu noile obiective ale liceului comportă *restructurarea* acestuia, în primul rînd *prin schimbarea funcțiilor sale*, în sensul *accentuării caracterului său prospectiv, orientativ și formativ.*

Aceasta înseamnă că bacalaureatul nu trebuie să evalueze cantitatea de fapte depozitate în memorie, ci capacitatea absolvenților de a folosi creator cunoștințele însușite în rezolvarea cu succes a variatelor probleme teoretice și practice ridicate de viață ; el trebuie să pună în evidență : gîndirea logică, precisă,

economică, capacitatea și obișnuința absolvenților de a învăța, de a se autoperfecționa, stăpînirea de către aceștia a tehnicilor de muncă intelectuală, a metodelor și instrumentelor de depistare, prelucrare și folosire a informațiilor, a tehnicilor de comunicare, a limbajelor specifice științei, tehnicii, artei ; înțelegerea relațiilor dintre diferitele științe, dintre acestea și tehnică, tehnologie ; pregătirea tehnologică generală, deprinderile de muncă, capacitatea de a aplica principiile conducerii științifice ; dispoziția de a colabora, receptivitatea, spiritul critic. Bacalaureatul trebuie să permită, de asemenea, aprecierea gradului în care absolventul și-a însușit concepția științifică, materialist-dialectică despre lume, normele eticii și echității socialiste, maturitatea lui politică.

Evaluarea competențelor reale ale absolvenților, a aptitudinilor, a capacităților cognitive și creatoare ale acestora, a motivației pe care își întemeiază activitatea, precum și a posibilităților dezvoltării lor ulterioare, conferă bacalaureatului o incontestabilă *funcție prospectivă* și *îl integrează în procesul educației permanente*. În același timp, bacalaureatul devine și un *instrument de orientare școlară și profesională* a absolvenților, permițîndu-le să-și aleagă drumul în viață în cunoștință de cauză, prin estimarea atît a gradului de însușire a cunoștințelor, cît și a capacității de-a face față exigențelor diferitelor domenii profesionale.

4. ÎN CE DIRECȚII TREBUIE PERFECȚIONAT BACALAUREATUL ?

Pentru ca bacalaureatul să-și poată îndeplini funcția prospectivă și orientativă, este necesar ca *evaluarea* nivelului de maturizare a absolvenților liceului *să fie cît mai obiectivă*. Or, după cum se știe — fapt subliniat și în raportul prezentat la UNESCO de către Comisia internațională pentru dezvoltarea educației condusă de Edgar Faure — *evaluarea „trebuie să se bazeze* mai puțin pe indicațiile oferite de un examen, *și mai mult pe observarea rezultatelor obținute de-a lungul întregii perioade de studii"* (sublinierea ns.). În favoarea unui asemenea mod de evaluare pledează și faptul că — spre deosebire de un examen care nu poate să constate decît în final situația pregătirii elevilor — aprecierea progreselor acestora pe parcursul școlarității creează posibilitatea unor *intervenții ameliorative* care să ducă, în ultimă instanță, la optimizarea pregătirii liceale.

Aceste considerente conduc la ideea renunțării la forma actuală a bacalaureatului, ca examen final, în favoarea *integrării sale organice în sistemul de evaluare curentă a randamentului școlar*. Una din posibilitățile de realizare a acestei integrări ar fi aplicarea periodică, în treapta a II-a a liceului, a unor *probe scrise* la disciplinele de bază care ar înlocui actualele teze. Utilizarea unor probe scrise — ale căror subiecte s-ar elabora pe plan central (județ, minister) — permite aprecierea elevilor pe baza unor baremuri riguroase. Folosiea lor este impusă de necesitatea asigurării unui grad cît mai înalt de obiectivitate în evaluarea pregătirii elevilor. Totodată, în acest mod, rezultatele obținute de elevii diferitelor licee devin comparabile, oferind o imagine mai fidelă a eficienței învățămîntului liceal și indicînd direcțiile în care trebuie întreprinse măsuri ameliorative.

Pentru a fi relevante sub raportul realizării obiectivelor urmărite în liceu, lucrările scrise vor trebui să vizeze, nu simpla reproducere a unor lecții din manual, așa cum se mai întîmplă în actualele teze, ci, prin caracterul lor de *sinteză*, să solicite un efort creator de prelucrare, interpretare, elaborare și apli-

care a cunoștințelor. Evaluarea *deprinderilor de muncă* ale elevilor necesită *creșterea ponderii probelor practice*, în cadrul cabinetelor, laboratoarelor și atelierelor școlare.

În cadrul unei asemenea organizări, *notele de bacalaureat, la fiecare disciplină, vor fi constituite din media notelor obținute la probele scrise și la lucrările practice, pe parcursul treptei a II-a a liceului.*

Pentru a beneficia de un instrument mai eficient în orientarea școlară și profesională a elevilor, ar trebui să se ia în considerație — în aprecierea acestora — nu numai media generală obținută la bacalaureat, ci și mediile diferitelor grupe de obiecte sau chiar ale unor discipline școlare, din ultimii ani, știut fiind faptul că elevii au înclinații, aptitudini și posibilități diferite pentru unele sau altele din obiectele de învățămînt. Astfel, media generală a unui absolvent ar putea fi constituită din note maxime obținute la o anumită grupă de discipline și din note foarte mici la altele și ca atare, n-ar fi deloc edificatoare din punctul de vedere al orientării elevului, în timp ce situația școlară a acestuia pe parcursul treptei a II-a a liceului, la un anumit obiect de învățămînt, sau la o grupă de obiecte, poate să indice, cu un anumit grad de certitudine, către ce domenii de activitate ar trebui să se îndrepte absolventul.

Eșalonarea bacalaureatului pe parcursul celei de-a doua trepte a liceului, pe lîngă faptul că permite *organizarea la timp a unor măsuri care să prevină eșecul școlar, elimină* totodată și *efectele stressante ale examenului*, ca și *supraîncărcarea* generată de susținerea bacalaureatului și a consursului de admitere într-un interval scurt.

Simplificarea, în acest mod, a bacalaureatului, răspunde indicațiilor Plenarei C.C. al P.C.R. din 18—19 iunie 1973.

O altă direcție de perfecționare a bacalaureatului este *diversificarea* conținutului său în raport cu profilele liceului și cu interesele și preferințele elevilor, prin *lărgirea gamei obiectelor la alegere.*

În acest mod, pregătirea pentru bacalaureat s-ar putea îmbina armonios cu pregătirea pentru activitatea ulterioară a absolvenților, fie că este vorba de încadrarea lor în munca social-utilă, sau de continuarea studiilor

5. CE MODIFICĂRI DETERMINĂ, ÎN PROCESUL DE ÎNVĂȚĂMÎNT, PERFECȚIONAREA BACALAUREATULUI ?

Noile obiective ale liceului impun diversificarea pregătirii elevilor în ultimele clase. Aceasta implică *profilarea mai accentuată a studiilor în treapta a II-a a liceului*, menținîndu-se cu precădere, în planurile de învățămînt din ultimele clase, obiectele specifice profilului pentru care au optat elevii. În acest mod s-ar stimula interesul acestora pentru studiul obiectelor respective, realizîndu-se o bună pregătire atît pentru bacalaureat, cît și pentru activitatea ulterioară și s-ar evita, totodată, supraîncărcarea elevilor, atît de evidentă în momentul de față.

Pentru a-i obișnui pe elevi cu activitatea independentă trebuie să se imprime procesului de învățămînt un caracter cît mai activ, folosind cu precădere acele metode care îi antrenează în mod deosebit pe aceștia în activitatea școlară : experimente, lucrări de laborator, rezolvarea unor probleme care să necesite reorganizarea cunoștințelor și deprinderilor însușite anterior, stabilirea unor corelații

și analogii, realizarea unor sinteze, integrarea cunoștințelor din mai multe domenii etc. În același timp, se va acorda prioritate însușirii cunoștințelor fundamentale și a metodologiilor științifice specifice diferitelor domenii și nu acumulării de date, fapte disparate care suprasolicită memoria elevilor fără a contribui la dezvoltarea gîndirii acestora. Procesul de învățămînt din ultimele clase va trebui să favorizeze și asimilarea de către elevi a diverselor tehnici de activitate intelectuală și practică, instrumente de lucru care le permit — atît în timpul școlii, cît și în activitatea ulterioară — accesul la sursele de informație, însușirea și utilizarea acesteia.

Eșalonarea bacalaureatului implică și modificări în organizarea procesului de învățămînt în diferite perioade ale anului școlar. În acest sens ar fi indicată, pentru perioada lucrărilor de sinteză, trimestrial (aproximativ o săptămînă), suspendarea activităților școlare și extrașcolare, cu excepția unor consultații facultative. De asemenea, în perioada premergătoare lucrărilor respective s-ar putea organiza cîteva lecții de sinteză, prin care să se realizeze corelarea și integrarea cunoștințelor însușite în diferitele lecții, capitole și care să-i familiarizeze pe elevi cu modalitățile de lucru ce vor fi utilizate în cadrul lucrărilor de sinteză (care pot consta în teste docimologice, prezentarea sistematică a unei teme mai largi, rezolvării de probleme, interpretarea unor texte, critica unor lucrări etc.).

Desigur, renovarea bacalaureatului necesită elaborarea mai multor variante de traducere în fapt a principiilor impuse de locul și funcțiile liceului în ansamblul sistemului nostru de învățămînt.

Pentru adoptarea unei decizii în această problemă este necesară experimentarea prealabilă a variantelor respective, prilej nu numai de verificare a unor ipoteze, ci și de valorificare a sugestiilor și opiniilor cadrelor didactice și ale elevilor din ultimele clase ale liceului.

Simplificarea și perfecționarea examenului de bacalaureat

DUMITRU MUSTER
Laboratorul de analiza procesului de învățămînt — I.C.P.P.D.

Propunînd simplificarea și perfecționarea examenului de bacalaureat, Hotărîrea Plenarei C.C. al P.C.R. din 18—19 iunie 1973 intervine cu o soluție științifică într-o dezbatere în curs în pedagogia mondială, în contextul reconsiderării întregului sistem de examinare și verificare a progresului școlar (susținută pretutindeni și activată de prelungirea duratei școlii obligatorii) și pentru corelarea diferitelor trepte ale învățămîntului cu cerințele psihologice ale orientării și selecției profesionale (impusă de accentuarea funcției social-economice a școlii, subliniată și ea de aceeași școlarizare prelungită).

Bacalaureatul se bucură, în țara noastră, de o veche și frumoasă tradiție. Și chiar dacă și-a pierdut funcția selectivă, realizată mai eficient și mai specific de concursul de admitere în învățămîntul superior, el constituie o formă meritorie de încheiere a studiilor liceale, cu funcții noi, adaptate sistemului nostru social și școlar. Pe de altă parte, în condițiile în care în mai multe țări cu veche tradiție culturală, examenul de bacalaureat este menținut încă, deși uneori, în forme tradiționale serios criticate este util și pentru o mai ușoară comparare a nivelului sistemelor școlare internaționale, să nu abandonăm o formulă școlară consacrată pentru încheierea studiilor liceale.

Acestea sînt argumente pentru *păstrarea*, și în forma sa perfecționată și simplificată de încheiere a liceului, a *examenului de bacalaureat, chiar cu această denumire.*

Vom prezenta *schița unui examen de bacalaureat, simplificat și perfecționat.*

În măsura în care examenul de bacalaureat este instituit ca formă de încheiere a studiilor liceale, *perfecționarea* sa pretinde o asemenea organizare, încît diploma eliberată să ateste pregătirea certă a absolventului, cu precizarea *direcției și nivelului* integrării sale în societate, atît în ce privește cultura generală indispensabilă unui cetățean al Republicii, cît și în ceea ce privește cultura de specialitate pe linia profesiunii pentru care el manifestă interes și aptitudine.

Cultura generală, pe care examenul de bacalaureat o necesită ar cuprinde, potrivit tradiției și ponderii moderne a obiectelor de învățămînt:

1° — *literatura română și literatura universală*, ca discipline de formare umanistă;

2° — *o limbă străină*, la alegere, în limitele unor sarcini practice, de exprimare curentă și de înțelegere a unor texte profesionale generale;

3° — *matematici generale*, ca limbaj științific de bază;

4° — *filozofie marxistă* și probleme actuale ale construcției socialiste, indispensabile oricărui muncitor.

Cultura profesională, pe care este cazul să o ateste examenul de bacalaureat, ar urma să fie prezentată diversificat, conform intereselor și aptitudinilor elevilor și ar cuprinde:

1° — *un obiect* din programa liceului, sau chiar o subspecialitate a obiectului ales de candidat, *conform specializării profesionale* spre care s-a orientat. Obiectul poate să fie unul teoretic (matematică, fizică, geografie, literatură, istorie etc.), din domeniul artelor (muzică — o anume ramură; o anume artă plastică), educație fizică, pregătire tehnico-practică (o anume specializare).

Alegerea obiectului trebuie să se fi făcut cel mai tîrziu la începutul anului al IV-lea și să aibă, pentru controlul temeiniciei opțiunii, avizul cabinetului de orientare școlară-profesională, al dirigintelui clasei și al profesorului de specialitate (care devine *profesorul principal* al elevului respectiv, profesorul-conducător).

2° — *două obiecte în profilul specializării*, stabilite de candidat împreună cu profesorul principal, în interesul amplificării și adîncirii specializării.

Cu precizarea menționată a obiectelor de cultură profesională și de cultură generală, tematica examenului de bacalaureat realizează o perfecționare pe linia directivelor generale de dezvoltare a învățămîntului românesc.

Este necesară însă și o revedere a planului și programelor de învățămînt ale liceului, spre a le acorda cu sarcinile incluse în tematica examenului de bacalaureat.

Simplificarea propusă în organizarea examenului de bacalaureat privește desfășurarea, examinarea și notarea probelor.

Examenul s-ar desfășura tot în două sesiuni anuale (ca în prezent, cam în perioadele 15—27 iunie și 15—27 august), în fața unei comisii formate din: un președinte, numit de minister, dintre profesorii sau conferențiarii universitari în specialitățile programei examenului; profesori de liceu, gradul I sau II, numiți de inspectoratul școlar dintre profesorii de la alte licee din județ, cîte unul pentru fiecare obiect de cultură profesională ales de candidați; secretarul liceului.

În fond și propriu-zis, examenul de bacalaureat ar consta dintr-o *disertație* (expunere orală), susținută în fața comisiei specialiștilor, prezidată de președinte; expunerea candidatului ar prezenta:

1° — o *probă practică* (lucrare de diplomă), pregătită în timpul ultimului an de studii, sub îndrumarea profesorului principal, la obiectul de specializare și 2° — *două teze* (subiecte de sinteză) din domeniul obiectelor în profilul specializării, stabilite împreună cu candidatul, de colectivul profesorilor de specialitate ai liceului și pregătite, sub îndrumarea acestora, în ultimul an de studii.

Notarea și admiterea candidaților la examenul de bacalaureat se propune a se face în modul următor:

1° — se notează disertația, în comisie, cu consensul tuturor membrilor interesați, votul președintelui fiind decisiv. Pentru admitere, nota trebuie să fie minimum 8 (opt).

2° — notele la obiectele de cultură generală sînt mediile obținute în anii al III-lea și al IV-lea ai liceului. Se calculează media aritmetică a mediilor (celor doi ani școlari) la fiecare obiect.

Pentru asigurarea unui grad mărit de obiectivitate și a unui stil uniform de notare, lucrările scrise, trimestriale, la aceste obiecte din anii școlari respectivi, propunem să suporte o corectare dublă: în cadrul liceului respectiv, de către profesori, colegi de aceeași specialitate; de către un al doilea profesor de specialitate de la altă școală, care se va delega cu aprobarea Inspectoratului școlar.

3° — *Media examenului de bacalaureat* se propune a fi media aritmetică a notelor (medii) la *cultura profesională* (mai sus, 1°) și la *cultura generală* (2°). Pentru admitere, această medie generală se recomandă a fi minimum 7 (șapte); mediile inferioare lui 7 ar atrage amînarea candidatului.

Candidații amînați pot da examene de corijență la obiectele de cultură generală, în liceele frecventate, în sesiunile curente, din programa anilor al III-lea și al IV-lea; ei pot cere, separat, repetarea disertației, pentru alte obiecte sau alte teme pe care le-ai alege, într-o sesiune a anului școlar următor.

În ceea ce privește desfășurarea examenului de bacalaureat, acesta s-ar stabili de comisie, între datele regulamentare, arătate mai sus.

Conducerea liceului ar pune la dispoziția Comisiei toate situațiile și informațiile școlare necesare, asigurînd și baza materială a ținerii examenului.

Bacalaureații admiși ar fi selecționați fie pentru institutele de învățămînt superior, fie pentru producție, în funcție de profilul specializării consemnate în diplome și ținîndu-se seama de clasificările obținute.

Din modul de organizare și notare menționate rezultă o simplificare a examenului de bacalaureat, din punctul de vedere al candidaților, care nu mai sînt solicitați la examenul propriu-zis decît pentru o singură probă — disertația. (Hotărîrea Plenarei din 18—19 iunie 1973 cere să se pună accentul pe lucrările de diplomă).

Disertația a mai fost prevăzută în legislația românească a bacalaureatului (1898) și, contemporan, într-o formă adaptată (susținerea unui plan de lecție sau activitate din grădinița de copii), la examenul de diplomă de la liceele pedagogice.

Utilizînd notele la obiectele de cultură generală din anii liceului, se produce nu numai o simplificare în desfășurarea examenului de bacalaureat (fiindcă nu se mai repetă examinări trecute), *ci este stimulată și munca școlară curentă și eficiența pedagogică a învățămîntului* (fiindcă se realizează un control preventiv — docimologic — pe parcurs, nu numai în final).

Astfel organizat, examenul, ca și prevederea referitoare la selecția diplomaților, introduc în liceu și o perfecționare pe linia orientării profesionale, cu considerarea și valorificarea intereselor și aptitudinilor. De altfel, în ansamblu, se are în vedere principiul profesionalizării, prezent în directivele care reglementează școala României socialiste pentru ultimele decenii ale acestui secol, nu numai în teoria pedagogică.

Deosebit de perfecționarea și simplificarea care s-ar obține, forma propusă a examenului de bacalaureat ar elimina din încă un compartiment al sistemului școlar — paralelismul controlului.

Fiindcă Hotărîrea Plenarei din 18—19 iunie 1973 prevede *experimentarea* viitoarei organizări a examenului de bacalaureat, înaintea definitivării, propunem ca, începînd cu anul școlar 1974—1975 (sesiunile din iunie și august 1975), în liceele de toate categoriile din trei județe, alese din provincii variate și diferite ca profil economic-social (spre exemplu, județele Sibiu, Teleorman și Vrancea), examenul de bacalaureat să se țină conform normelor expuse. Rezultatele ar urma să fie analizate în comparație cu rezultatele pe întreaga țară ale examenului în forma actuală, ca eficiență pedagogică. S-ar putea organiza și o anchetă cu cadrele didactice, părinții elevilor și candidații înșiși cuprinși în aplicarea experimentală.

Conducerea pedagogică a cercetării privind aplicarea experimentală a formulei noi a examenului de bacalaureat s-ar încredința unor instituții de cercetare (Institutul de științe pedagogice și Institutul central de perfecționare a personalului didactic — Laboratorul de analiza procesului de învățămînt) și Comisiei docimologice a ministerului.

Aplicarea experimentală s-ar extinde în următorii ani școlari (1975—1976 și 1976—1977), în condițiile cerute de concluziile cercetării, la fiecare etapă.

În felul acesta comisia de cercetare ar putea propune o modalitate de organizare a examenului de bacalaureat, care să fie definitivată pînă la 1 septembrie 1977.

Bacalaureatul — da sau nu?

Prof. FELICIA HAICA
Directoarea Liceului „Gheorghe Șincai"
București

Pe fundalul unei bogate și valoroase experiențe, învățămîntul românesc a suferit de-a lungul anilor transformări, reorganizări, perfecționări care să-i asigure structura și conținutul potrivit ritmului dezvoltării sociale.

Evident, modificările produse au afectat și examenul de bacalaureat, dar fără repercusiuni satisfăcătoare; dovadă că și în prezent a rămas un subiect supus discuției, atît în cercurile specialiștilor, cît și în rîndul părinților și elevilor. Unele obiecții, se referă la conținutul său, altele la forma de desfășurare, unii vor să-i confere altă funcționalitate, iar alții îi contestă chiar utilitatea.

Desigur nu-i ușor să se găsească o rezolvare care să-i mulțumească pe toți. Acest lucru l-am sesizat și eu cînd am îndeplinit sarcina de președinte la multe examene de bacalaureat. Mi-am formulat păreri, întrebări în legătură cu: forma în care îl practicăm, cu necesitatea sa în general, dacă importanța acestui examen justifică efortul făcut de elevi și cadrele didactice pentru pregătirea lui; cum ar trebui organizat și ce metodologie să fie adoptată pentru ca să răspundă mai bine cerințelor contemporaneității; dacă este suficient ca bacalaureatul să aibă un pronunțat caracter retrospectiv, sau cum să-i asigurăm o funcție prospectivă eficientă.

De aceea organizarea unei dezbateri pe această complexă și dificilă problemă a bacalaureatului căruia i s-au oferit coloanele revistei, o găsesc binevenită.

Consider că, pentru a ajunge la o soluționare optimă, trebuie să avem în vedere următoarele mari obiective:

— necesitatea sincronizării învățămîntului cu cele mai dinamice ritmuri în dezvoltarea economiei, în urma introducerii progreselor științei și tehnologiei moderne;

— de a răspunde sarcinilor stabilite de Plenara C.C. al P.C.R. din 18—19 iunie 1973;

— realitățile care impun restructurarea liceului de cultură generală și a modificării ponderii sale în ansamblul școlarizării la nivelul mediu.

a) Apreciez că este necesară o modalitate prin care să se încheie un ciclu de învățămînt, dar în cazul terminării cursurilor liceale, nu am convingerea că bacalaureatul mai corespunde acestui deziderat. Atribuindu-i numai acest rol se pune întrebarea: nu s-ar putea desfășura mai simplu? Numai în acest scop să fie puși elevii să repete mii de pagini la limba și literatura română pentru ambele secții? Pentru secția reală se parcurge conținutul a opt manuale de matematică (în afara problemelor selectate din diferite culegeri de probleme), la care se mai adaugă materia prevăzută a obiectului ales. Situația nu este mai avantajoasă nici la secția umanistă (unde se cere latina sau o limbă străină și un obiect la alegere). Este adevărat că în comparație cu șapte obiecte prevăzute în trecut, azi pare o serioasă descongestionare; dar nu trebuie să uităm, în ace-

lași timp, că de atunci la fiecare obiect de învățămînt programa școlară a crescut mult ca volum.

Dacă totuși, numeroși elevi reușesc să dea răspunsuri bune și foarte bune, aceasta se datorește și faptului că pe lîngă studiul lor individual, sînt ajutați cu lecții recapitulative, în ore special organizate sub îndrumarea profesorilor. Unele ore ca de pildă (la limba română și matematică) încep încă din trimestrul I. Ele se desfășoară în paralel, pînă la sfîrșitul anului, cu pregătirea ce se asigură pentru ei de către cadrele didactice din învățămîntul superior, în vederea reușitei la examenul de admitere. Dar pentru că tocmai la 24 mai se încheie cursurile la anii IV, acești elevi se mai pregătesc concomitent și pentru lecțiile curente, efectuînd și alte sarcini care decurg din situația lor de elevi.

Cred că nu este nici o exagerare dacă amintim, în acest context, de supraîncărcarea elevilor și de repercusiunile imediate ca : scăderea interesului, multora dintre ei, față de acele obiecte care nu sînt cerute la bacalaureat sau la admitere. Or, *azi cînd cunoașterea unei limbi străine are o atît de mare importanță, de ce n-ar putea face parte și acestea dintre obiectele la alegere ?* Tot astfel s-ar acorda o atenție sporită activității de atelier, dacă elevii, indiferent de secție, ar putea face alegerea și din acest domeniu.

b) Privitor la unele păreri, ca examinatorii să fie din afara școlii, s-ar putea aduce contraargumente serioase, deoarece ei ar putea elabora caracterizări eronate asupra posibilităților și perspectivelor elevilor. Normal ar fi ca nu bacalaureatul sau examinatorii să decidă asupra viitorului elevilor, ci să se stabilească o procedură prin care cei slabi la învățătură să fie îndrumați pe parcurs, spre alte activități. Desigur aici organizația U.T.C. ar avea un rol important.

Avînd încredere în probitatea profesională a personalului didactic, consider că bacalaureatul nu pierde din importanța sa, ci ar cîștiga din punct de vedere principial, umanitar, dacă *examinatorii ar rămîne profesorii pe care elevii i-au avut la clasa terminală.* În acest fel, pe lîngă faptul că am întări încrederea elevilor și a părinților în justa apreciere a cunoștințelor candidaților, s-ar mai atenua emoțiile încercate, stările de intimidare în fața unor persoane cu totul necunoscute.

c) Obiecții întemeiate s-ar mai putea aduce și împotriva unui alt aspect : a modului cum se face examinarea orală. Aici s-ar putea înlătura și mai mult efectul întîmplării și realiza o verificare mai aprofundată, dacă în locul tradiționalelor bilete (puse la dispoziția candidaților), *s-ar folosi și alte procedee,* ca de pildă : *texte de instruire programată, lucrări individuale din tematica propusă,* elaborate, în prealabil, sub controlul profesorilor, combinarea într-un anumit fel a notelor obținute în ultimii patru ani la școală (măcar la unele obiecte), cu aprecierea de la bacalaureat. La limbi străine, candidatul ar putea avea la dispoziție un magnetofon, pe care să se înregistreze și să deruleze apoi, în fața profesorului-examinator, varianta pe care o consideră mai corectă etc. Prin astfel de metode să urmărim, în principal, nu depistarea volumului de cunoștințe acumulate de elevi, ci a posibilităților lor intelectuale, în perspectivă pentru studiu sau munca productivă. Ar fi binevenită elaborarea unei noi metodologii privind examinarea la bacalaureat și un instructaj în acest sens cu profesorii din comisie.

Procedînd astfel, bacalaureatul ar avea un caracter prospectiv, ceea ce ar putea justifica existența sa.

d) Legătura cu învățămîntul superior, cu alte forme de învățămînt postliceale, sau direct cu producția, trebuie să aducă astfel de perfecționări bacalaureatului, încît acesta să poată sprijini munca de selectare a fiecărui candidat pentru cea mai potrivită activitate utilă societății. Cum, însă, metodele și mijloacele de orientare profesională de care dispunem, în general, sînt încă nesatisfăcătoare, deoarece nu sesizează din timp aptitudinile și trăsăturile psiho-individuale la elevi, nu arareori aceștia în mod nepotrivit sînt încadrați (începînd din anul II) la secția reală sau umanistă (adesea și pentru că școala nu poate influența și opțiunea părinților). De aceea consider că atît timp cît orientarea școlară și profesională a elevilor nu se desfășoară pe baze strict științifice, este necesar a se da dreptul tuturor absolvenților, indiferent de secția urmată, să se orienteze spre acel sector de activitate spre care ulterior și-au găsit vocația sau li s-au dezvoltat aptitudinile.

e) În actuala formă bacalaureatul nu este decît o etapă în terminarea învățămîntului liceal. Nici nu oprește, dar nici nu alege candidații pentru continuarea studiilor. Din moment ce peste tot se cer examene de admitere, ce rol mai are bacalaureatul care nu consfințește obiectiv, nici ce s-a acumulat în cei patru ani și nici nu oferă opțiuni de perspectivă? Dacă nu privim spre viitor ci mai mult spre trecut, în cei patru ani încheiați de școală, atunci oare nu e cazul să ne gîndim la o altă modalitate unde în final să fie valorificate rezultatele la învățătură, unde să nu existe obiecte prioritare și supraîncărcarea elevilor?

Absolvirea liceului să fie concepută într-o formă nouă, raportată nu la ceea ce ne-ar place să fie (adesea într-o viziune exagerată), ci la ce pot să realizeze elevii, în condițiile actuale ale desfășurării procesului instructiv-educativ.

Preocupările și căutările noastre în această direcție nu sînt noi, dar se impun pentru ca acest „final" de școală să corespundă, ca formă și conținut, cerințelor dezvoltării țării noastre, angajată pe făgașul construcției desfășurate a socialismului.

ANUL MONDIAL AL POPULAȚIEI

Politica demografică și școala

GEORGE BOTEZ

La a 25-a sesiune a sa, Adunarea Generală a Națiunilor Unite a proclamat anul 1974 — printr-o rezoluție adoptată la 11 decembrie 1970 — Anul Mondial al Populației (A.M.P.). Cu acest prilej, UNESCO a fost invitată, în cadrul mandatului și prerogativelor sale, să acorde asistență statelor membre în vederea participării la toate manifestările și acțiunile prilejuite de aceste viitoare 365 de zile consacrate problemelor demografice. În acest sens, Conferința generală UNESCO a definit principalele obiective ale Anului Mondial al Populației prin circumscrierea preocupărilor, programelor și studiilor care urmează să fie întreprinse la nivel național în jurul problemelor legate de: îmbogățirea cunoștințelor și perfecționarea sistemelor de informare asupra tendințelor și perspectivelor demografice, precum și asupra incidenței acestora asupra întregului sistem economico-social; complementarea cunoștințelor necesare publicului larg cu privire la politica demografică și viața de familie prin intermediul sistemului de învățămînt; adoptarea și aplicarea politicilor demografice și variantelor optimizabile ale acestora; acordarea asistenței tehnice internaționale în favoarea țărilor în curs de dezvoltare, în funcție de necesitățile lor reale.

Avînd în vedere obiectivele citate mai sus, în conformitate cu prezentarea făcută de René Maheu, director general al UNESCO, în apelul adresat statelor membre, de încurajare și realizare a programelor lor naționale demografice, orice inițiativă, acțiune sau manifestare, cu caracter național sau internațional, consacrată Anului Mondial al Populației este chemată să contribuie la perfectarea și traducerea în viață a amplului program de cooperare și întrajutorare, în vederea elucidării și rezolvării problemelor, uneori acute, pe care le ridică creșterea naturală a populației globului. În adevăr, dacă la mijlocul secolului XVII populația globului se cifra la aproximativ 500 de milioane locuitori, la începutul secolului XX ea se ridica la ceva mai mult de 1,5 miliarde, urmînd unei creșteri relativ lente în comparație cu dinamica atinsă în deceniile care au urmat. Într-adevăr, în jurul anilor 1950, populația globului atingea deja două miliarde, populația actuală estimîndu-se la aproximativ 3,5 miliarde, însă în perspectiva ca pînă la sfîrșitul secolului, să se ajungă chiar la 6—7 miliarde.

Datele statistice relevă faptul că două treimi din populația lumii înregistrează, mai ales în țările în curs de dezvoltare, un ritm ridicat de creștere anuală. În același timp, un număr restrîns de alte țări mențin nivelele scăzute ale fertilității, avînd drept consecință imediată o creștere foarte lentă a populației, cu

tendință marcată de staționare sau chiar de declin. Această evoluție atrage după sine, în țările cu ritmuri accelerate de creștere a populației, nevoi tot mai mari privind aprovizionarea cu hrană, asigurarea locuințelor și a locurilor de muncă, crearea unor condiții corespunzătoare pentru instruirea în școli și ocrotirea sănătății. Se poate aprecia deci că, indiferent de amplitudinea progreselor tehnice realizate, ritmul dezvoltării economice și sociale nu se poate corela cu ritmul creșterii populației dintr-o zonă geografică sau alta, această necorelare provocînd și explicînd dificultățile de asigurare a unei continue îmbunătățiri a nivelului de trai, care este mereu depășit de ritmul de creștere al consumului și consumatorilor. De altă parte, în țările în care are loc un declin al fertilității se ridică probleme legate de dezvoltarea și perspectivele națiunilor respective, precum și de asigurarea progresului economic și social al acestora.

Confruntate cu aceste probleme, tot mai multe guverne au înțeles necesitatea imperioasă de a defini politicile demografice în concordanță cu planurile generale de dezvoltare în perspectivă. Dar pentru numeroase țări ale lumii, elaborarea unor programe destinate fie reducerii fertilității, fie stimulării natalității, conform planurilor generale de dezvoltare, este o misiune deloc ușoară, dată fiind, mai ales, incompletitudinea sau chiar absența informațiilor statistice strict necesare diagnozei și, cu atît mai mult, prognozei implicate.

În cunoștință de cauză a dimensiunilor și dificultăților problemelor pe care le ridică dinamica populației și implicațiile acesteia asupra dezvoltării economice și social-culturale în perspectiva viitorului, Organizația Națiunilor Unite și agențiile sale specializate — O.M.S., U.N.E.S.C.O., F.A.O., I.L.O. etc. — au procedat la elaborarea unor programe conținînd activități sau acțiuni care să reprezinte un sprijin nemijlocit țărilor care întîmpină dificultăți în aplicarea și realizarea programelor demografice naționale. Marea majoritate a acestor acțiuni se referă la posibilitatea acordării de asistență tehnică și științifică, în vederea colectării pe calea recensămintelor și a înregistrărilor de stare civilă, numărul populației, distribuția pe vîrste și pe sexe, repartiția geografică, sau au drept scop pregătirea de cadre proprii specializate în domeniul demografiei și în domenii înrudite, care să efectueze studiile necesare organelor de decizie.

Într-o serie de țări cu natalitate excesivă, accentul s-a pus pe elaborarea unor variante de „planning familial", care preconizează reducerea fertilității, dar acest mod de abordare reprezintă doar un punct de vedere neunic în ce privește căile de rezolvare a problemelor specifice, subliniem încă o dată, doar anumitor națiuni și zone geografice. Se impune, tocmai de aceea, ca aceste variante să fie luate în considerare cu toată circumspecția pe care o presupun condițiile și particularitățile specifice felului în care se realizează, într-o țară sau alta, creșterea venitului național și a nivelului de trai al populației.

În acest context, merită să fie consemnată ceremonia semnării Acordului încheiat între guvernul Republicii Socialiste România și Organizația Națiunilor Unite privind aranjamentele pentru Conferința Mondială a Populației, care va avea loc la București, în perioada 19—30 august 1974. Trebuie subliniat faptul că invitația adresată Națiunilor Unite de guvernul României de a ține această importantă conferință la București se înscrie pe linia politicii consecvente a țării noastre de sprijinire a acțiunilor ONU, în scopul întăririi continue a rolului său în viața internațională.

Dat fiind, prin urmare, sprijinul constant de care se bucură activităţile ONU din partea ţării noastre, găzduirea acestei prestigioase manifestări internaţionale, care va fi Conferinţa Mondială a Populaţiei, reafirmă hotărîrea României de-a face tot ce-i stă în putinţă, pentru a asigura succesul deplin al tuturor iniţiativelor şi eforturilor constructive de realizare a colaborării paşnice, pe orice planuri, între toate ţările lumii. Se poate aprecia că România a adus o contribuţie importantă şi la desfăşurarea în bune condiţii şi cu bune rezultate a celor două conferinţe mondiale anterioare. În acelaşi sens, ţara noastră a participat şi participă activ la organizarea şi realizarea optimală a programului de pregătire a apropiatei conferinţe de la Bucureşti. Mai mult, o serie de manifestări ştiinţifice pregătitoare, care au avut drept scop să focalizeze atît interesul opinei publice mondiale, cît şi fasciculul-evantai de probleme, mai mult sau mai puţin controversabile din punct de vedere ştiinţific, sub semnul unei largi şi generoase participări de forţe ştiinţifice. Se au, de asemenea, în vedere, pentru Anul Mondial al Populaţiei, acţiuni menite să facă cunoscute opiniei publice unele dintre cele mai stringente probleme legate de dimensiunile demografice ale lumii contemporane ; şi cum omenirea se pregăteşte să mai împlinească destul de curînd, încă un mileniu, este de aşteptat ca maturitatea şi amploarea programului de acţiuni avut în vedere, la care vor participa organizaţii internaţionale, guvernamentale şi paraguvernamentale şi care cuprinde studii, anchete, recensăminte, seminarii de consfătuiri ştiinţifice, să conducă la găsirea unor soluţii pe termen lung, deopotrivă de înţelepte şi realiste, fundamentînd, în acest fel, politica demografică şi dezvoltarea armonioasă a societăţii umane.

În întîmpinarea Anului Mondial al Populaţiei şi a celei de-a treia Conferinţe mondiale, Comisia Naţională de Demografie a întocmit un plan complex de acţiune, la realizarea căruia sînt chemaţi să participe nu numai membrii comisiei, ci şi specialiştii din institutele, centrele şi grupele de cercetare interesate, precum şi comisiile judeţene de demografie. Colective multidisciplinare vor efectua, sub auspiciile Anului Mondial al Populaţiei, o serie de studii de interes major pentru politica demografică a ţării noastre, cît şi pentru cooperarea internaţională. Sînt în curs de elaborare, de asemenea, o monografie a populaţiei României şi un index bibliografic românesc de specialitate. În plus, se preconizează organizarea unor reuniuni ale oamenilor de ştiinţă, la care să se dezbată aspectele şi implicaţiile multifactoriale ale dinamicii indicatorilor demografici, a unor numeroase activităţi de informare a opiniei publice asupra bilanţului de cunoştinţe în materie de populaţie, precum şi a unor cercetări şi anchete privind unele fenomene demografice, în care intervine o multitudine de factori din subsisteme diferite ale sistemului naţional economico-social.

Dată fiind corelaţia de primă însemnătate dintre demografie şi educaţie, cu toate relaţiile de tip „feed-back" ce se creează între multiplele elemente hotărîtoare ale celor două subsisteme ale sistemului social-economic. Ministerul Educaţiei şi Învăţămîntului îşi va aduce din plin contribuţia la pregătirea minuţioasă şi desfăşurarea optimală, în toate instituţiile de învăţămînt din ţara noastră, a Anului Mondial al Populaţiei.

Demografia și pedagogia

EMIL BÂLDESCU

Ideea de a asocia, într-un titlu, cele două concepte s-a născut nu neapărat dintr-o curiozitate științifică, ci a fost sugerată de cîteva exemple de mari cugetători : filozofi, oameni de știință, inclusiv pedagogi, care s-au preocupat totdeauna de problemele populației.

Platon visa o republică în care numărul oamenilor să nu crească ; Aristotel și Hipocrate se plîngeau că natura a dat omului o viață scurtă ; Seneca le replica : „Viața este suficient de lungă cînd e plină..." „Mă întrebi care este cea mai lungă viață ? Este aceea de a trăi pînă ce ai atins înțelepciunea". Comenius prelua și susținea părerile lui Seneca scriind în *Didactica Magna*, „Principiile prelungirii vieții" (cap. XXV) și „Despre împătrita împărțire a școlii după etapele de vîrstă și progrese" (cap. XXVI). În etapa noastră, savantul englez J. D. Bernal a găsit de cuviință să se ocupe, în cartea sa *Știința în istoria societății* de „Problemele populației" și să conchidă : „Creșterea populației nu este, în sine, catastrofală".

Dar fenomenul de apropiere dintre demografie și pedagogie se observă în viață, învăluit într-o serie de aspecte concrete, de fapte obișnuite, care conving, nu mai puțin, decît retrospectiva istorică.

La începutul anului 1973, în toate județele țării noastre s-au dezbătut, în sesiunile consiliilor populare, probleme privitoare la populație. În numeroase cazuri, soluțiile de rezolvare au apelat la educație. S-a cerut sporirea capacității de cuprindere a creșelor și grădinițelor ; s-a pretins învățămîntului să se ocupe mai mult de cultivarea unor sentimente nobile, în privința familiei ; s-a semnalat faptul că cea mai mică contribuție la creșterea natalității o aduc familiile cu venituri mai mari și femeile cu un grad de instruire mai ridicat. La rezolvarea unor asemenea probleme, participă cele două științe, ale căror raporturi rezultă și din definițiile lor. *Demografia este „știința socială care, folosind cu precădere metode cantitative, studiază fenomene și procese privind îndeosebi numărul, repartiția geografică și mișcarea populației umane"* [1]. *Pedagogia este „știința și arta educației"* [2].

Definițiile celor două științe permit să se desprindă o serie de asemănări : ambele sînt științe umaniste, care se ocupă de om ; sînt științe sociale, ocupîndu-se

[1] *Mic dicționar enciclopedic*. Ed. enciclopedică română, Buc., 1972, p. 271.
[2] Ibidem, p. 691.

de om, în cadrul societății omenești; s-au desprins din sistemul altor științe (gîndirea pedagogică, de regulă, din cadrul sistemelor filozofice); cele două științe au sarcini din ce în ce mai mari. Manifestările de rezonanță internațională (Anul mondial al populației — 1974 și Conferința mondială a populației de la București — 19—30 august 1974) vor stimula fără îndoială, cercetările în demografie și vor sublinia însemnătatea problemelor privitoare la populație. În ceea ce privește rolul educației tineretului, al instruirii lui, este mai mare ca oricînd.

Sfera de acțiune a demografiei corespunde cu o perioadă egală cu viața omului. Dar pedagogia? „În mod ideal, ea (pedagogia, n.n.) ar trebui să cuprindă întregul proces de formare — din leagăn pînă la mormînt — prin care ființele omenești se adaptează la societatea în care trăiesc și să ofere mijloacele prin care oamenii pot învăța s-o folosească cît mai bine și s-o modifice"[3]. Demografia și pedagogia au, deci, elemente care le apropie. Întretăierea lor este determinată, în ultimă instanță, de faptul că au aproximativ același cîmp de cercetare. O analiză a cîtorva probleme concrete elucidează mai bine punctele de convergență.

I. Evoluția fenomenelor demografice influențează sarcinile ce revin învățămîntului și educației, atît pe plan cantitativ, cît și pe plan calitativ, astfel:

O populație în continuă creștere, viguroasă, oferă pedagogiei „materia primă" ce urmează a fi prelucrată, asigură efective școlare pentru buna desfășurare a învățămîntului, bineînțeles, în condițiile unei largi accesibilități a tineretului la știința de carte. Să presupunem două situații: o țară cu o populație numeroasă, cu un ritm rapid de creștere, în care se întîmpină dificultăți în asigurarea condițiilor de școlarizare și o țară cu un învățămînt dezvoltat, cu tradiții pedagogice îndelungate, dar cu o populație de vîrstă școlară în descreștere. Nici una din situații nu este de dorit. Deși în al doilea caz „produsele școlii" pot fi de mai bună calitate, nefolosirea unor capacități educative are urmări negative pentru societatea respectivă.

O creștere constantă a populației, într-un ritm rațional, determină o stabilitate a sistemului de învățămînt, o proporționalitate optimă între elementele acestuia, condiții normale în calificarea și repartizarea forței de muncă, o folosire judicioasă a personalului didactic și a spațiului de școlarizare.

Îmbunătățirea sănătății publice contribuie la asigurarea calității educației, constituie o premisă importantă a eficienței învățămîntului. Este cunoscut că școlile obișnuite cuprind elevi sănătoși, iar pentru copiii cu anumite deficiențe grave fiziologice, care produc devieri de comportament, se organizează școli speciale. Organizarea școlilor speciale impun cheltuieli financiare incomparabil mai mari decît cele pentru școlile obișnuite, dintre care unele sînt irecuperabile, iar instruirea lor solicită eforturi sporite ale unui personal didactic de specialitate pentru pregătirea căruia se manifestă pretenții mari. Pedagogia și-a creat și ea, în acest scop, o ramură specială (pedagogia specială), care se ocupă cu studiul psiho-pedagogic și cu instruirea deficienților senzoriali, intelectuali etc., cu o serie de subdiviziuni: tiflopedagogia, surdopedagogia, oligofrenopedagogia și logopedia.

Transformările care au loc în structura socială și profesională a populației se reflectă, într-un fel sau altul, în structura populației de vîrstă școlară. În anul 1972, 44,4% din populația activă a țării lucra în agricultură. Pînă în anul 1990 se prevede ca numărul celor care vor lucra în agricultură să fie de 10—15%.

---

[3] J. D. Bernal, *Știința în istoria societății*, Ed. politică, Buc., 1964, p. 825.

Migrarea populației și în mod special a tineretului, de la sat la oraș, ridică o serie de probleme de organizare și de conținut al învățămîntului. În cazul în care se deplasează copiii, se ajunge la aglomerarea școlilor din mediul urban și la depopularea școlilor rurale. Atunci cînd se deplasează părinții, în cele mai multe cazuri numai tatăl, copiii rămîn în paza bunicilor, sau numai pe seama școlii, care este solicitată să depună eforturi suplimentare de educație. Dezvoltarea industriei are drept consecință, în domeniul pregătirii cadrelor, punerea pe prim plan a meseriilor și a specialităților solicitate de economia națională.

Structura pe sexe a populației se transpune și ea în sectorul de învățămînt, solicitînd o rețea și o orientare profesională care să asigure egalitatea de șanse. În prezent, procentul elevelor în unele școli profesionale și al studentelor în învățămîntul superior este încă relativ mic (85 632 studenți și 58 353 studente în 1972).

Existența unor familii cu 2—3 copii ușurează sarcina pedagogiei, în timp ce familia cu un singur copil i-o complică. În această privință a făcut demografia tot ce depinde de ea? O reproducere optimă a populației corespunde în medie cu un număr de 2—3 copii, pe cuplu căsătorit. După cum rezultă din datele statistice, și în țara noastră și-a semnalat prezența procesul de îmbătrînire demografică a populației. Interesul manifestat de partidul și statul nostru față de problemele populației constituie un imbold pentru știința demografică de a sluji în mai mare măsură și mai eficient politica demografică. Din aceasta va avea de cîștigat și pedagogia, care, în conlucrare cu familiile, poate face mai mult pentru educarea și instruirea tineretului.

Reducerea numărului de divorțuri are una dintre cele mai favorabile influențe asupra vieții școlare și constituie un sprijin deosebit de eficace pe care știința demografică îl poate da științei pedagogice. Pentru copiii din familii dezorganizate statul nostru a creat școli-internate, adevărate, „case" în care acești copii au toate condițiile pentru dezvoltarea lor fizică și intelectuală, pentru instruirea și educarea lor. Aceasta înseamnă că pedagogia va fi solicitată să se ocupe de tineri asupra cărora educația acționează mai greu decît asupra celor care se dezvoltă într-un mediu familial.

Scăderea mortalității generale și în special a celei infantile, o caracteristică însemnată a populației României și a populației mondiale, contribuie la sporirea efectivelor școlare. Populația de vîrstă școlară în clasa I a ajuns la peste 300 000 în anul 1972 și la aproape 400 000 în anul 1973.

Desigur, sînt și alte fenomene demografice cu urmări directe sau indirecte asupra învățămîntului. Din sublinierile de mai sus, se poate conchide că: problemele demografice rezolvate optim constituie o zestre bună pentru știința pedagogică, în timp ce fenomenele demografice negative generează dificultăți în calea educației.

II. La rîndul ei, pedagogia își poate aduce contribuția la îmbunătățirea evoluției demografice. În principal, învățămîntul contribuie la pregătirea forței de muncă calificate. Sectorul educativ este producătorul de cunoștințe necesare formării profesionale a muncitorilor calificați, a celorlalte cadre necesare pentru toate sectoarele de activitate. După cum se știe, Plenara C.C. al P.C.R. din 18—19 iunie 1973 a apreciat, în mod deosebit, efortul învățămîntului de a fi asigurat pregătirea cadrelor necesare dezvoltării într-un ritm rapid a economiei, științei și

culturii naționale și de a fi contribuit la ridicarea nivelului de cultură a întregului popor.

Eficiența educației nu se măsoară, însă, numai după cantitatea și calitatea forței de muncă, pe care o pune la dispoziția națiunii, la un moment dat. Rezultatele ei sînt captate de populație, pe numeroase canale, uneori insesizabile. Dacă creșterea duratei vieții oamenilor lărgește sfera de acțiune a pedagogiei, la rîndul ei instrucția „prelungește" viața oamenilor.

Despre aceasta a lăsat aprecieri durabile, peste secole, Comenius. Pentru „păstrarea vieții" marele pedagog cerea respectarea a trei lucruri: alimentație cumpătată, exerciții corporale și utilizarea mijloacelor de întărire naturală; el recomanda hrană cumpătată și simplă, mișcare și activitate a corpului omenesc, exerciții serioase, uneori vesele, repaus periodic, împărțirea rațională a timpului ce revine muncii și odihnei, muncă serioasă făcută „cu plăcere și fără plictiseală", odihnă în munca zilnică prin conversație, joc, glume, muzică etc. El atrăgea atenția asupra faptului că cei mai mulți își distrug puterile și viața printr-o alimentație excesivă și că atît mintea, cît și corpul au nevoie de relaxare, „spre a nu se produce vreo forțare, opusă naturii". În ceea ce privește învățămîntul, Comenius conchidea: „Iată de ce de o bună organizare a școlilor ține, în bună parte, justa împărțire a muncii și a repausului, a ocupațiilor și a timpului liber, a vacanțelor" [4].

Organizarea învățămîntului nostru răspunde cerințelor fundamentale ale împărțirii timpului pe semestre, trimestre, vacanțe etc. Sînt însă și aspecte care merită să fie cercetate. Fiecare profesor trebuie să se întrebe cît din munca elevilor săi se face cu plăcere și cît cu plictiseală. De asemenea, fenomenul de supraîncărcare a elevilor persistă, deși pentru combaterea lui se acționează permanent. Educația sanitară din școli este departe de a răspunde cerințelor; în programele de igienă, se ocolesc nejustificat problemele esențiale, orele nu sînt planificate corespunzător, uneori se țin cu totul incidental. În această privință, medicina, demografia și pedagogia pot să rezolve problemele care le sînt comune, printr-o permanentă colaborare, în cadrul învățămîntului modern, interdisciplinar, care să se transpună într-o unitate de acțiune, a medicilor și a profesorilor. Dacă primilor le revine răspunderea de a da școlii copii sănătoși, pedagogilor le revine misiunea de a le menține și întări sănătatea, de a-i preda societății cu minte sănătoasă în corp sănătos.

Tema care solicită cel mai mult convergența eforturilor de cercetare ale demografiei și pedagogiei, precum și o mai mare eficiență practică, este aceea a familiei. Școala preia de la familie în cele mai multe cazuri copilul unic, cu toate consecințele negative, datorită faptului că acesta nu cunoaște nici emulația, nici traiul în comun al fraților și surorilor. Copilul copleșit de iubirea părintească, răsfățat, care nu știe să împartă cu alții afecțiunea și jucăriile, să-și măsoare drepturile, riscă să nu mai găsească, mai tîrziu, anturajul disponibil pe care l-a avut acasă.

Școlii, îi revine, desigur, un mare rol de sociabilizare și, în cele mai multe cazuri, ea reușește să corecteze, fie și cu „cerneală roșie", erorile săvîrșite de părinți. Greutăți mai mari întîmpină școala în educarea copiilor proveniți din familii

[4] Jan A. Comenius, „Didactica Magna", E.D.P., București, 1970, p. 59.

dezorganizate, atunci cînd acestea se descarcă de răspunderile de a se ocupa de proprii lor copii, din care unii ajung la eşecuri şcolare şi chiar la delincvenţă. Ea trebuie să recepţioneze acest semnal de alarmă şi să-şi mobilizeze toate metodele şi tehnicile. În asemenea situaţie pedagogia nu trebuie să se considere doar martiră, deoarece dificultăţile sînt în bună măsură şi rezultatele nesatisfăcătoare ale propriei sale activităţi.

În şcoală se ocolesc sau se abordează, în mod formal, probleme educative în vederea căsătoriei, ceea ce face ca, mai tîrziu, tînăra soţie să fie total nepregătită pentru a fi mamă. Noţiunea de familie este privită, deseori, unilateral, numai din punct de vedere al fetelor şi se face prea puţin pentru educaţia băieţilor, se organizează prea puţine activităţi educative pentru ei. Este necesar să se diversifice munca de educaţie în rîndurile tineretului, să se acorde atenţie mai mare pregătirii tinerilor pentru căsătorie, să se includă mai multe ore de educaţie, pe această temă, în programele de învăţămînt. De ce să se trateze cu timiditate o asemenea temă, cînd de fapt o mare parte a tinerilor care se găsesc în şcoală au vîrsta legală de căsătorie ? Se cuvine ca, atît în şcoli, cît şi în facultăţi, să se extindă acţiunile instructiv-educative pentru pregătirea tinerilor, în vederea actului căsătoriei, dezvoltîndu-se sentimentul de respect şi simţul de răspundere faţă de instituţia căsătoriei. Pregătirea pentru viaţa de mamă şi tată, de soţie şi soţ, trebuie să înceapă în familie şi să continue în şcoală, în raport cu puterea de înţelegere a elevilor, şi apoi în facultate.

Un punct nevralgic în care politica demografică are de reproşat cel mai mult ştiinţei demografice pentru insuficient sprijin, este acela al natalităţii. Şi în ţara noastră are loc un proces de îmbătrînire demografică, mai ales în mediul rural, paralel cu o scădere a populaţiei de vîrstă şcolară (6—14 ani). Din anul 1968 natalitatea a scăzut an de an.

Desigur, mişcarea naturală a populaţiei este influenţată de un complex de factori. Rezerva unor familii de a avea copii se datoreşte uneori şi faptului că nu sînt încă asigurate toate condiţiile materiale care să permită soţiilor ca, fără să renunţe la activitatea lor, să poată creşte şi educa copii cum se cuvine şi, în primul rînd, trebuie menţionată capacitatea insuficientă de cuprindere a copiilor în învăţămîntul preşcolar. Sub acest aspect nu se poate imputa nimic pedagogiei. Cum se explică, însă, că o categorie de cetăţeni cu stare economică bună, cu spaţiu de locuit corespunzător, îşi aduc o contribuţie redusă sau nulă la creşterea populaţiei, neavînd nici un copil, sau avînd unul sau, foarte rar, doi ? În cazul acesta, o cauză a evoluţiei necorespunzătoare a natalităţii şi a sporului natural este slaba educaţie cetăţenească a unor familii, egoismul acestora, tendinţa de acumulare materială în detrimentul creşterii copiilor. Dar fenomenul care trebuie să dea de gîndit cel mai mult pedagogiei este corelaţia inversă între fertilitatea feminină şi nivelul de instruire, fenomen care se manifestă, de altfel, pe plan mondial. Spre exemplu, proporţia copiilor unici, proveniţi din familiile de licenţiaţi, este de 16% în Franţa, şi de 29% în Anglia. În ţara noastră, cel mai mare număr de copii născuţi vii, la 1 000 de femei, se constată la cele care au absolvit numai şcoala primară. Femeile cu un nivel de instruire mai ridicat au o fertilitate mult mai scăzută.

A apărut o tendinţă clară a scăderii fertilităţii, pe măsura creşterii nivelului de instruire la toate grupele de vîrstă. Pentru demonstrare, cercetarea pedagogică

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

poate să facă o investigație în rîndul educatoarelor, învățătoarelor și profesoarelor. Se va vedea cîte dintre acestea, sau cîte dintre cuplurile de cadre didactice, care educă copiii altora, nu au copii în mod nejustificat? Evident, participarea factorului nivel de instruire la motivarea unui comportament procreativ negativ sau redus la limita a 1—2 copii, se justifică și prin creșterea exigențelor personale social-culturale.

Cercetările demografice întreprinse în țara noastră și în alte țări au arătat, însă, că această situație nu se datorește unei legi imuabile. În unele țări, nivelul economic scăzut nu împiedică existența familiilor cu mai mulți copii, iar în altele, există familii cu nivel social-economic ridicat și cu copii numeroși. Ceea ce înseamnă că în motivarea comportamentului demografic al unui cuplu intervin „factori psihologici și mai ales concepția despre sensurile existenței umane. Refuzul de a avea copii implică anularea unui instinct profund, care aparține materiei vii, în general, care tinde să persiste și să se reproducă. Numai însușirea unei concepții de viață corectă, lucidă, cu conștiința obligației morale de a transmite mai departe viața primită, poate să reducă primejdiile ce pîndesc o populație care nu-și asigură un spor rezonabil"[5].

Un rol deosebit de important în înarmarea tinerilor cu o concepție de viață corectă, lucidă, revine școlii, pedagogiei, alături de familie... Părerea larg răspîndită că „să aduci copii pe lume e la îndemîna oricui, să-i crești ca lumea, iată marea problemă", poate devia ușor spre comportamentul demografic negativ. De aceea, pedagogia trebuie s-o accepte cu amendamentul necesar, ea trebuie să insufle dragostea față de copii. Există țări în care familiile fără copii se justifică cu certificatul medical în fața vecinilor sau colegilor de muncă.

Cele de mai sus arată că fenomenul de creștere a populației nu are drept consecință de regulă o sporire cantitativă a indicatorilor de învățămînt, în primul rînd, ci mai ales o modernizare a acestuia, o contribuție sporită a pedagogiei. La rîndul ei, colaborarea dintre demografie și pedagogie își măsoară eficiența prin serviciile pe care ele le aduc politicii demografice a țării noastre de creștere mai susținută a populației, întărire a familiei, stimulare a natalității, reducere a mortalității, creșterea duratei vieții oamenilor, ridicarea nivelului de pregătire a întregii populații, de viață materială și spirituală.

---

[5] Ștefan Milcu, *Despre comportamentul demografic și procreativ*, „Almanahul educației dedicat părinților", 1973, p. 26.

ŞCOALA ŞI PEDAGOGIA ÎN ALTE ŢĂRI

Dezvoltarea învăţămîntului în R.S.S. Gruzină

TAMARA VASILIEVNA LASCARAŞVILI
ministrul învăţămîntului din R.S.S. Gruzină

Congresul al XXIV-lea al P.C.U.S. a trasat un program foarte cuprinzător — dezvoltarea industriei, agriculturii, dezvoltarea chimiei, a învăţămîntului şi a celorlalte domenii privind progresul general —, în domeniul învăţămîntului o etapă principală constituind-o trecerea la generalizarea învăţămîntului de cultură generală.

Această prevedere se realizează în diferite moduri în fiecare republică. De exemplu, în Gruzia, după terminarea şcolii de opt ani, 95% din absolvenţi trec la învăţămîntul liceal. După ultimul recensămînt, din anul 1970, Gruzia ocupă în Uniunea Sovietică primul loc în privinţa numărului celor care absolvă învăţămîntul superior şi învăţămîntul mediu. Pentru fiecare 1 000 locuitori revin 73 de locuitori cu studii în învăţămîntul superior şi mai bine de 400 cu studii în învăţămîntul mediu.

Revoluţia tehnico-ştiinţifică ne-a silit să ne gîndim serios la revizuirea, în general, a conţinutului învăţămîntului. La Moscova au fost înfiinţate comisii în vederea stabilirii conţinutului învăţămîntului mediu. Savanţi de la Academia de ştiinţe pedagogice, profesori şi învăţători, practicieni şi reprezentanţii tuturor republicilor unionale, în total 500 de specialişti, au lucrat doi ani în aceste comisii. Programele au fost aprobate şi a început trecerea treptată la planurile de învăţămînt şi la programele noi.

Comisia a găsit de cuviinţă să înlăture tot ceea ce nu este necesar, tot ceea ce este secundar şi să insiste ca aceste noi programe să conţină cunoştinţe legate de ştiinţa şi de tehnica actuală. S-a constatat că unii profesori de chimie, de fizică, de matematică, căutau să încarce programele, să introducă anumite elemente care nu sînt absolut necesare. Desigur că munca asupra conţinutului, pentru îmbunătăţirea programelor, continuă.

În Gruzia s-a hotărît, după o serie întreagă de cercetări, să începem învăţămîntul de la vîrsta de 6 ani, vîrstă la care copilul intră într-o clasă pregătitoare, învăţămîntul avînd astfel o durată de 11 ani. Nu sînt de acord toţi pedagogii din Uniunea Sovietică că este corect aşa cum procedăm. De exemplu, unii consideră că este prea devreme pentru copii să intre în şcoală la vîrsta de şase ani şi că este mai bine să fie cuprinşi în grădiniţe de copii. Noi considerăm însă că este foarte bine să se înceapă şcolarizarea la vîrsta de 6 ani. De altfel, sîntem în al cincilea an de experimentare şi s-au obţinut foarte bune rezultate. Firește,

pentru copii de 6 ani s-au elaborat manuale speciale de citire (abecedare) și de aritmetică.

Desigur, predarea este în aceste condiții o problemă mai dificilă, fiindcă nu toți învățătorii știu să lucreze cu copiii de 6 ani. Deși organele de învățămînt au organizat cursuri de perfecționare cu majoritatea învățătorilor, totuși unii predau așa cum ar proceda cu copiii de 7 ani. Investigațiile medicilor arată că în clasele acestor învățători fenomenul oboselii este mai frecvent la copii.

Pentru a veni în sprijinul învățătorilor, la Institutul de științe pedagogice din Tbilisi s-a creat un laborator special, experimental. Aici s-au elaborat o serie de manuale și lucrări ajutătoare care conțin și jocuri pentru copii. Tot la Tbilisi există și un institut special de psihologie care, pe baza cercetărilor, a elaborat o serie de materiale foarte bune în sprijinul învățămîntului și îndeosebi al celui din primele clase.

Acum, cînd învățămîntul de cultură generală a devenit obligatoriu, trebuie să rezolvăm foarte multe probleme. Una dintre problemele centrale care au stat în atenția organelor de partid și de stat a reprezentat-o condițiile de lucru în școala rurală, căreia i se dă atenția cuvenită.

În legea privind generalizarea școlii de cultură generală se subliniază că școala este accesibilă pentru toată lumea, fără să se facă diferențiere de rasă, de naționalitate, credință etc. și că învățămîntul este asigurat printr-un larg sistem de școli. În această lege sînt cuprinse atît drepturile, cît și obligațiile, începînd de la elevi, studenți și terminînd cu părinții și profesorii.

În prezent, toate instituțiile de cercetări pedagogice din Uniunea Sovietică se preocupă de problema căilor în vederea unei însușiri cît mai eficiente de către elevi a conținutului programelor. În sprijinul activizării elevilor, în condiții bune, vine un bogat material ajutător — filme, diafilme, instruirea programată, televiziunea. Unii profesori sînt pasionați de utilizarea acestor materiale. Sînt și unii psihologi, ca Leontiev, care spun că nu este obligatoriu ca un școlar să-și însușească o regulă gramaticală sau o teoremă oarecare, pe care el poate foarte bine s-o găsească într-un îndreptar. Important este nu ca elevul să memoreze un material faptic, ci este important ca el însuși să facă o generalizare și să ajungă la concluzia corectă, logică. Desigur că este foarte greu să fim pe deplin de acord cu acest lucru, deoarece cunoașterea unui material faptic reprezintă baza pentru activitatea de cunoaștere pe care o desfășoară în continuare elevul. Uneori, unii profesori sau învățători se situează pe poziții extreme, orientînd elevii mai mult spre memorarea materialului faptic. De aceea, căutăm să dezvoltăm activitatea de cunoaștere a elevului, în vederea punerii în valoare a capacității lui intelectuale.

În momentul de față, în clasa I se introduc elemente de geometrie și de algebră. Mulți se întreabă dacă nu este prea devreme, dacă este necesar acest lucru. Nu de mult a avut loc un colocviu la Riga dedicat acestei probleme, la care au participat specialiști de la Academia de științe medicale și de la Academia de științe pedagogice. Acolo s-a subliniat că, indiferent de faptul dacă dorim sau nu dorim acest lucru, ne găsim în fața constatării unei dezvoltări mai accelerate a elevilor în comparație cu situația din trecut. Ritmul de creștere în înălțime și în greutate este mult mai sensibil în ultimul sfert de veac. Dezvoltarea fizică este însoțită și de un ritm mai accelerat de dezvoltare a activității psihice. De aici concluzia că se poate da elevilor un volum mult mai mare de cunoștințe.

Ţinînd seama de aceste constatări, ministrul învăţămîntului din U.R.S.S., Prokofiev, a menţionat că este, poate, mai bine să supraîncărcăm puţin posibilităţile mintale ale elevilor decît să nu ajungem la limita posibilităţilor lor. În timp ce savanţii discută astfel de probleme, viaţa şcolii merge înainte şi noi ne găsim în faţa faptului, pe care îl constatăm cu toţii, că asupra elevilor se revarsă un potop de informaţii.

Una din problemele dezbătute de către specialiştii întruniţi la Riga a fost şi aceea a redusei mobilităţi a copiilor în condiţiile şcolii actuale. S-a menţionat că unele boli, cum ar fi poliomielita sau dezinteria, au fost deja învinse, dar au apărut noi variante de boli, care afectează sănătatea copilului din cauza imobilităţii lui. Se constată tot mai multe cazuri de hipertonie, de scolioză, în momentul de faţă, la copii. De aici şi concluzia că medicii sînt obligaţi să intervină în această direcţie. Se consideră că în prezent elevul stă în faţa televizorului circa trei ore pe zi, deci este necesar să se dea o extindere mai mare educaţiei fizice în şcoală, precum şi acţiunilor variate din domeniul activităţilor extraşcolare.

Pentru perfecţionarea învăţămîntului trebuie să se creeze, în primul rînd, condiţiile necesare. În momentul de faţă a început o acţiune de masă pentru a organiza în şcoli predarea în cabinete, preconizîndu-se ca pentru fiecare obiect să existe cabinete utilate cu cele mai moderne mijloace. Trebuie să spunem că la noi această problemă nu este rezolvată în toate şcolile, în special în şcolile săteşti. De aceea, Comitetul Central al partidului a elaborat o hotărîre specială în legătură cu îmbunătăţirea sistemului de învăţămînt în şcolile săteşti, s-au acordat fonduri suplimentare pentru ca în anii următori în toate şcolile săteşti să se creeze cabinete la toate disciplinele.

O altă problemă importantă, care stă în atenţia noastră, este aceea a îmbinării pregătirii de cultură generală a elevilor cu pregătirea de specialitate, cu orientarea profesională, cu pregătirea lor pentru munca practică. Noi am avut o şcoală cu instruire în producţie. Acest tip de şcoală a funcţionat începînd cu anii 1957—1958, pînă în jurul anului 1964. Atunci exista la noi şcoala generală de 11 ani. Patru zile pe săptămînă elevii studiau în şcoală disciplinele teoretice, iar două zile lucrau în producţie. Acest lucru s-a dovedit a fi în detrimentul pregătirii teoretice a elevilor.

În momentul de faţă, instruirea în producţie în acest tip de şcoală este schimbată, şi după absolvirea celor opt ani de învăţămînt general-obligatoriu există trei căi de continuare a studiilor : în primul rînd, şcoala secundară de cultură generală, şcoala medie tehnică cu diferite profiluri şi şcolile profesional-tehnice. În felul acesta, în Republica Gruzină, şi nu numai în Republica Gruzină, ci, în general, în Uniunea Sovietică, tineretul are posibilitatea ca să absolve o şcoală de învăţămînt secundar.

În privinţa volumului de cunoştinţe, personal consider că, în prezent, cînd toţi elevii au posibilitatea de a termina învăţămîntul mediu, este oportun ca fiecărui elev să-i fie impus un acelaşi volum de cunoştinţe la matematică, fizică etc,. însă este necesar să ne gîndim şi la problema diferenţierii în ciclul superior, adică în ultimii ani de instruire. Există şi începuturi de diferenţiere ale pregătirii elevilor, întrucît, conform hotărîrii Comitetului Central şi a Consiliului de Miniştri din 1966, există activităţi facultative în planul de învăţămînt, elevii avînd

posibilitatea de a aprofunda şi de a studia mai mult unele sau altele dintre discipline.

La noi sînt, de exemplu, organizate şcoli cu o predare intensivă a matematicii sau şcoli-internate cu profil de matematică. Deci, am putea spune că, în general, pe noi ne preocupă aceste probleme, dar trebuie să menţionăm că se impune ca psihologii să se ocupe mai intens de problemele procesului de învăţare. În Institutul de ştiinţe pedagogice s-a creat un laborator special şi cercetătorii au început deja să lucreze în această direcţie, obţinînd rezultate interesante.

Se mai ridică şi problema pregătirii şi perfecţionării profesorului, învăţătorului, tuturor cadrelor didactice. Oricît am discuta, oricîte măsuri am încerca să luăm, un rol hotărîtor în procesul de instruire revine profesorului, cunoştinţelor şi priceperilor lui. În hotărîrea Comitetului Central şi a Consiliului de Miniştri se specifică în mod deosebit acest lucru, cerîndu-se să se acorde o importanţă deosebită pregătirii cadrelor didactice, recalificării acestor cadre, îmbunătăţirii continue a condiţiilor lor de muncă şi de viaţă.

În Republica Gruzină pregătim învăţătorii şi profesorii — şi în momentul de faţă chiar şi pe educatoare — în institute de învăţămînt superior. Mai avem multe de făcut pentru ridicarea calificării lor profesionale, pentru reciclarea lor. Pentru cadrele didactice care lucrează la sate, în hotărîrea Comitetului Central şi a Consiliului de Miniştri se prevede un punct conform căruia trebuie să se realizeze în aceste localităţi şi construcţii de locuinţe, de case de odihnă pentru cadrele didactice, să se ofere acestora bilete de călătorii, excursii şi încă o serie întreagă de măsuri care au ca scop îmbunătăţirea condiţiilor lor de muncă şi de viaţă.

Învățământul elementar francez în proces de renovare*

SOFIA PUȘCAȘU

În ansamblul măsurilor menite să perfecționeze sistemul școlar francez atrag atenția, în ultimii ani, cele care vizează învățământul elementar **, ca prim ciclu al învățământului obligatoriu.

Prelungirea începînd cu 1959 a duratei școlarității obligatorii pînă la 16 ani a antrenat modificări importante în privința structurilor diferitelor cicluri, a interdependenței și finalității acestora. În noua organizare, învățământul elementar, unic pentru toți copiii, își propune să asigure însușirea cunoștințelor și mecanismelor de bază, să construiască fundațiile instrucției și educației întregii personalități, în strînsă legătură cu cerințele învățământului secundar, a cărui parte componentă este.

Realizarea noii misiuni a primului ciclu școlar a fost asociată în Franța cu o largă mișcare pedagogică de introducere a celor „trei timpi pedagogici" (le tiers temps pédagogique), modalitate nouă de organizare a activității instructiv-educative la clasele mici, cadrul în care se desfășoară renovarea conținutului și metodelor de învățămînt.

La începutul anului școlar 1969/1970, prin dispoziții ale Ministerului Educației Naționale[1] s-a fixat durata săptămînală a activității în școala elementară și în grădiniță, s-au făcut recomandări privind stabilirea orarului, cu precizarea locului diferitelor discipline de învățămînt în cadrul acestuia.

Totalul de 27 ore eșalonat în cursul unei săptămîni (cu eliberarea de cursuri a zilei de joi și a după-amiezei de sîmbătă) se repartizează pe discipline astfel : limba franceză 10 ore, calcul 5 ore, discipline de stimulare a interesului (les disciplines d'éveil) 6 ore și educație fizică și sportivă 6 ore. Avînd în vedere gruparea lor în orar, se poate afirma că ziua școlară se compune din „trei timpi pedagogici" și anume :

— primul timp este consacrat activităților intelectuale fundamentale — franceza și matematica — fiindu-i rezervate diminețile ;

---

* Prezentarea se bazează pe consultarea unor lucrări documentare (instrucțiuni ale Ministerului Educației Naționale, sinteze tematice, articole etc.), ca și pe constatări prilejuite de vizitarea cîtorva școli elementare din regiunea pariziană.

** Învățământul elementar durează 5 ani, divizați astfel : cursul pregătitor de la 6 la 7 ani, cursul elementar (2 ani) de la 7 la 9 ani, cursul mijlociu (2 ani) de la 9 la 11 ani.

[1] Discursul ministrului Educației Naționale la stagiul național de la Sevrès referitor la animația pedagogică (*Renovarea pedagogică și formarea permanentă a cadrelor*, broșura Dare de seamă a stagiului național din 6—7 octombrie și 9—10 octombrie 1969).

— al doilea timp este consacrat disciplinelor de stimulare a interesului, de educație intelectuală și artistică — prin utilizarea istoriei, geografiei, științelor de observație, desenului, lucrului manual, muzicii ;

— al treilea timp este consacrat activităților care conduc la dezvoltarea fizică a copiilor — educația fizică și sportul. Activitățile pe care le incumbă timpul al doilea și al treilea se desfășoară de regulă, după-amiaza [2].

Cei „trei timpi pedagogici", astfel definiți și teoretic orientați spre trei grupe de activitate diferite, sînt, în realitate, într-o interferență continuă, prin realizarea unei acțiuni educative unitare, menite să asigure dezvoltarea multilaterală a personalității copilului.

Deci, dacă prin dispozițiile oficiale se impune o repartizare a timpului între disciplinele fundamentale și activitățile de stimulare a interesului, trebuie subliniat, totodată, că nu există pereți etanși între acestea ; disciplinele fundamentale pot să fie abordate prin studiul mediului în cadrul activității de stimulare a interesului și tot astfel aceasta din urmă trebuie să ajungă la exerciții de exprimare orală, scrisă, grafică și, cînd este posibil, matematică etc. În mod special pentru primii trei ani de școlaritate, exercițiile de observație, de desen, de vorbire, de lectură, de ortografie și scriere se recomandă a fi legate intim pe tot timpul zilei.

Organizarea bazată pe sistemul celor trei timpi pedagogici este caracterizată [3] prin următoarele trăsături și cerințe esențiale :

— este *zilnică* și ordonează, deci, un adevărat ritm de lucru ;
— este *largă și suplă* și redă cadrului didactic inițiativa pedagogică ;
— pune în evidență *prioritățile :*
  a) însușirea celor două instrumente de bază — franceza și matematica,
  b) finalitatea stimulării interesului
  c) educația corpului.

Așa cum pe bună dreptate s-a apreciat, renovarea învățămîntului primar în cadrul denumit „tiers temps pédagogique" presupune o acțiune de largă respirație, tot atît de dificilă pe cît de necesară. Măsurile stabilite prin documentele oficiale din 1969 nu au pornit de la zero ; ele s-au sprijinit pe experiența și pe succesele cadrelor didactice cu spirit inovator, care au luat de mult timp inițiativa, ca și pe starea de spirit favorabilă unor înnoiri manifestată de numeroși institutori.

Se poate vorbi, într-adevăr, de un istoric al experimentelor sistematice făcute în Franța, pe parcursul a mai bine de 20 de ani, în vederea studierii unei repartizări mai judicioase a timpului de lucru pe parcursul zilei și săptămînii școlare. Se reamintește faptul că încă din 1945 aceste experimente au fost determinate de mișcarea de renovare pedagogică a claselor noi, care-și propuneau, printre altele, să introducă în organizarea vieții școlare o jumătate de zi de „plein air", iar ulterior de studiile efectuate de specialiști asupra cauzelor oboselii la elevii francezi. Acestea au atras atenția asupra necesității alternanței activităților, asupra indispensabilității activităților fizice și jocului, menite să spargă perioadele de imobilitate a școlarului. Sînt cunoscute experiențele efectuate, în-

---

[2] Paul Foulqué, *Dictionnaire de la langue pédagogique*, Presse univ. de France, 1971, p. 201.

[3] Discursul ministrului Educației Naționale, la stagiul național de la Sevrès : *Renovarea pedagogică și formarea permanentă a cadrelor*, în broșura : *Dare de seamă a stagiului național din 6—7 octombrie și 9—10 octombrie 1969.*

cepînd cu 1950, în şcolile din oraşul Vanves, denumite şi experienţe ale „mi-temps pédagogique et sportif", care în esenţă au urmărit echilibrarea activităţilor în cursul zilei şi săptămînii şcolare. Bilanţul a fost pozitiv, comparînd rezultatele claselor de experiment cu cele ale claselor martor, pe plan fiziologic, al comportamentului şi al succeselor şcolare.

După 1954, diverse iniţiative şi experienţe şcolare de tipul celor de la Vanves s-au desfăşurat într-un număr de şcoli din regiunea pariziană şi din alte localităţi. Peste tot ele au dat satisfacţii, extinderea în mai multe şcoli fiind legată de asigurarea condiţiilor materiale pentru educaţia fizică şi sportivă şi a personalului didactic necesar. Ca variante ale experienţelor de la Vanves au apărut „les classes de neige" şi „les classes de mèr", care au pus problema organizării timpului de învăţămînt pe ansamblul anului şcolar.

În anii care au urmat hotărîrii de prelungire a duratei învăţămîntului obligatoriu (1959), preocupările pentru mai buna organizare a activităţii claselor mici s-au extins, instrucţiunile oficiale făcînd tot mai mult referire la experienţa acumulată în cadrul experimentului „mi-temps pédagogique" şi a orarelor amenajate în acest scop şi insistînd asupra necesităţii unor transformări mai cuprinzătoare ale şcolii elementare.

S-a ajuns, deci, într-un moment cînd sarcinile au fost privite într-un context mai larg şi în întreaga lor complexitate, pe planul conceperii unei organizări suple, al renovării conţinutului şi metodelor pedagogice, în strînsă legătură cu pregătirea iniţială şi continuă a institutorilor chemaţi să facă faţă cerinţelor educaţiei globale a copilului.

Şcoala elementară franceză a intrat în toamna aceasta în cel de-al patrulea an de aplicare a ansamblului de măsuri stabilite de Ministerul Educaţiei Naţionale, pe baza concluziilor Comisiei naţionale de renovare pedagogică şi a rezultatelor cercetărilor îndelungate ale Institutului naţional de cercetări şi documentare pedagogică, ca şi pe baza generalizării experienţei practice a şcolilor. Din informaţiile ministerului [4], la începerea anului şcolar curent, rezultă că renovarea pedagogică a învăţămîntului elementar se desfăşoară deja într-un număr mare de clase, că ea a suscitat la toţi institutorii un interes susţinut şi că se va găsi în mod special pusă în evidenţă în acest an, întrucît de acum fiecare cadru didactic va fi în posesia ansamblului documentelor pedagogice necesare. Printre acestea sînt amintite programele şcolare şi instrucţiunile pentru limba franceză (experimentate mai bine de 5 ani în peste 950 de clase), pentru calcul şi matematici (definitivate încă din 1970), ca şi recentele instrucţiuni referitoare la activităţile de trezire a interesului, de stimulare.

Programele pe baza cărora se renovează învăţămîntul limbii franceze şi matematicii în şcoala elementară pot constitui tema unei informări separate. Prezintă interes, după părerea noastră, concepţia asupra acestor discipline denumite fundamentale şi legat de aceasta obiectivele instructiv-educative care sînt propuse să se realizeze în primii 5 ani de şcoală. Se apreciază că s-a reuşit să se pună de acord conţinutul disciplinelor şcolare menţionate cu progresele lingvisticii şi matematicii ca ştiinţe, ca şi cu cele ale psihologiei copilului şi pedagogiei contemporane.

---

[4] „L'éducation" nr. 181 din 13 septembrie 1973, informaţiile Ministerului Educaţiei Naţionale.

Punctul de plecare se consideră a fi problemele de bază ale învățării, ale formării și dezvoltării inteligenței și personalității, în înțelesul unei „construcții" continue și dinamice, strîns legate de activitatea creatoare a copilului, bazate pe interesele sale, pe nevoile profunde individuale și colective. Principalul este de a învăța pe copil să învețe, de a-l învăța să inoveze și să creeze ; dincolo de cunoștințele de bază, totdeauna indispensabile, este necesar de a facilita și mai mult formarea capacității de raționament, de judecată logică, de exprimare și de comunicare. Trebuie să se țină seama și de faptul că elevul de astăzi nu mai este cel din trecut ; primind în afara școlii o masă de informații și de imagini difuzate grație unor tehnici apte să-i suscite curiozitatea, el a devenit mai exigent față de prezentarea atractivă a mesajului educativ. În general, se impune ca toate disciplinele de învățămînt să țină seama de tot ceea ce reprezintă astăzi „l'école parallèle", încercînd să organizeze cunoștințele disparate însușite de copii pe căi atît de variate.

Pe baza unor astfel de cerințe generale pedagogice, ca și a altora specifice, studiul limbii franceze, ca disciplină fundamentală și nu ca o materie printre altele, a fost lărgit și mai bine structurat pe întreaga durată a învățămîntului obligatoriu. Conținutul acestei discipline pentru primii ani de școală, după cum precizează instrucțiunile Ministerului Educației Naționale [5], se ordonează în jurul unor noi echilibrări : între scris și oral, între teorie și folosirea practică, între spontaneitate și elaborare, între inovare și tradiție, între formare intelectuală și dezvoltarea sensibilității. În explicarea acestor principii se menționează, printre altele, că definiției tradiționale a obiectivelor pentru școala elementară „de a învăța să citești și să scrii" i se substituie o formulare mai cuprinzătoare : „învățămîntul limbii franceze este dat pentru a ajuta pe copil să comunice și să gîndească".

În elaborarea programei pentru matematici s-a avut în vedere — pe lîngă multiple alte considerente — și faptul remarcat de psihologi, matematicieni și pedagogi referitor la existența unei concordanțe între construcția logică a matematicilor și dezvoltarea psihologică a copilului. Se subliniază, de asemenea, cerința ca edificiul matematic să fie un tot coerent și să se bazeze pe achiziționarea de concepte și nu pe învățare de definiții, ceea ce implică obligatoriu participarea activă a copilului, prin activități specifice individuale și de grup, jocului revenindu-i un loc important în formarea matematică și îmbogățirea gîndirii logice.

Activitățile de stimulare a interesului au atras și atrag încă atenția, poate mai mult decît celelalte discipline, în acest domeniu fiind pregnantă „noutatea", schimbarea care se cere. Așa cum se sublinia în cursul unei expuneri făcute cu prilejul stagiului de la Sevrès [6] despre care am mai amintit, ceea ce se propune este formarea copiilor prin discipline ca istoria, geografia, științele de observație etc.

În școala elementară nu se va mai face o compartimentare a acestor discipline, dar noțiunile însușite și mai ales atitudinea ce trebuie formată față de fenomenele respective vor putea constitui o bază sigură pentru continuarea studiului lor, în ciclurile următoare ale învățămîntului.

---

[5] „L'éducation" nr. 153 din 14 decembrie 1972, Informații de la Ministerul Educației Naționale : *Învățămîntul limbii franceze în școala elementară.*

[6] Broșura menționată, Expunerea rectorului Gauthier.

Activităţile de trezire, de stimulare a interesului, se definesc, în ultima instanţă, prin acţiunea şi participarea activă a copilului la propria sa formare Spiritul de observaţie trebuie să se exerseze pretutindeni şi în mod special în mediul său de viaţă, fapt pentru care se acordă atenţie studiului mediului natural, uman, istoric, geografic, social, recomandîndu-se aplicarea metodelor bazate pe anchete, explorări, cercetarea documentelor etc. [7]

Educaţia artistică — parte integrantă a acestor activităţi — conturează preocupări care să facă înţelese copiilor semnificaţiile culorii şi să-i înveţe să se exprime prin linii şi forme, ca şi prin cuvinte.

Printr-o educaţie muzicală bine realizată se va reuşi să i se dea copilului sensul ritmului şi al armoniei, să i se asigure educaţia urechii, ca şi iniţierea lui în imitaţia perfectă a sunetelor, ceea ce va uşura mai tîrziu munca profesorilor de limbi străine.

Caracterizînd activităţile de stimulare a interesului, unii specialişti au menţionat faptul că realizările grupei Freinet, ale şcolilor sau claselor noi de după 1945, le-au deschis căile ; se afirmă totodată că, din anumite puncte de vedere, ele răspund cel mai mult şcolii viitorului.

Aşa cum s-a precizat deja, în cadrul „tiers temps pédagogique" locul educaţiei fizice şi sportive este bine definit. Se porneşte de la cerinţele sănătăţii copilului, de la grija de a-i asigura un randament mai bun în muncă, se ţine seama că între 6 şi 11 ani copiii străbat o perioadă capitală pentru dezvoltarea lor fizică pe planul psihomotricităţii, care condiţionează într-o largă măsură achiziţiile intelectuale. La această vîrstă copiii au o necesitate imperioasă de mişcare şi de joc pentru a ajunge la un veritabil echilibru, cu atît mai solicitat de viaţa modernă şi cu deosebire în mediul urban. Educaţia fizică şi sportivă nu este numai educaţia corpului, „...ea contribuie prin mijlocul unor activităţi specifice la educaţia integrală a copilului, apoi a adultului, ea este o componentă a culturii omului modern" [8].

Paralel cu preocupările pentru elaborarea conţinutului învăţămîntului elementar, în anii din urmă s-a desfăşurat o largă acţiune pe linia pregătirii personalului didactic. S-a precizat, pe bună dreptate, că nici o renovare, nici o mutaţie pedagogică nu se va putea face fără o transformare profundă a formării cadrelor (atît a celei iniţiale, cît şi a celei permanente). Iată de ce programul de înnoire a şcolii elementare are ca parte componentă şi obligatorie măsuri care vizează :

— ridicarea calităţii ştiinţifice a formării tuturor institutorilor la nivelul învăţămîntului superior ;

— reciclarea periodică, formarea permanentă a tuturor cadrelor existente ;

— formarea iniţială şi permanentă a tuturor profesorilor şcolilor normale (care pregătesc institutorii pentru grădiniţe şi şcoli elementare) şi a inspectorilor din sistemul inspecţiei departamentale al educaţiei naţionale (se vorbeşte, în acest sens, de „formarea formatorilor", dat fiind rolul acestora în formarea şi în perfecţionarea institutorilor) ;

---

[7] Reproducem şi explicaţiile din Dicţionarul citat : Disciplines d'éveil — Occupations ou travaux scolaires ayant pour but, dans un climat de liberté, de faire apparaître des goûtes et des capacités dont la contrainte classique des leçons et des devoirs du programme commun risque d'inhiber l'épanouissement.

[8] „Cahier de documentation", serie pédagogique, *Tiers temps pédagogique*, Broşura nr. 12 CD, 1970.

— crearea posibilităților efective ca institutorii să se cultive, antrenîndu-i în activitățile pedagogice ale „grupelor de lucru" conduse de un „animator" (profesor al școlii normale sau inspector departamental);

— informarea largă a părinților.

Realizarea programului propus impresionează prin amploarea acțiunilor desfășurate în etape succesive, într-un sistem în care sînt antrenați factorii răspunzători de problemele educației la diferite niveluri, astfel ca treptat, ajungîndu-se pînă la fiecare institutor, întregul dispozitiv să fie sensibilizat, informat și pregătit pentru a acționa în sensul dorit. S-a afirmat chiar că de mult timp nu a fost întreprinsă o acțiune de asemenea anvergură, care să pornească de la nivelul Ministerului Educației Naționale către școala elementară.

Primele două stagii naționale au reunit în jurul administrației și inspecției centrale a învățămîntului pe inspectorii academiilor, inspectorii departamentali, pe directorii și profesorii școlilor normale, pe consilierii pedagogici. Acestora le-au urmat stagii similare organizate la academii și în circumscripțiile departamentale. În realizarea programului de perfecționare se remarcă rolul Institutului național de cercetare și documentare pedagogică și al centrelor sale regionale de documentare pedagogică (organizate pe lîngă academii), ca și acțiunile radio-televiziunii școlare și ale presei pedagogice.

Semnalăm, de asemenea, modalitățile organizatorice folosite de cîțiva ani pentru a asigura reciclarea institutorilor prin stagii de 6 pînă la 12 săptămîni *: prin schimb cu elevele practicante ale școlilor normale (care-și efectuează activitatea practică, din planul de învățămînt, la clasele institutorilor titulari aflați în stagiul de perfecționare la școlile normale respective); prin înlocuirea institutorilor titulari în timpul stagiului de perfecționare cu suplinitori recrutați și pregătiți special de organele de învățămînt (aceștia sînt denumiți și „titulari mobili"). Din informațiile date de Ministerul Educației Naționale, între 1969—1972, folosindu-se prima cale (schimb cu elevele practicante) au fost cuprinși la cursuri 20 000 de institutori titulari, iar în 1972/1973, folosind ambele modalități, numărul s-a ridicat la 19 000, la care în anul curent se adaugă încă 22 000.

Activitatea desfășurată cu prilejul diferitelor stagii, ca și acțiunile de masă, în grupele de lucru, este axată pe înțelegerea scopului și obiectivelor pe care le urmărește renovarea învățămîntului în școala elementară, pe însușirea tehnicilor de lucru, în vederea realizării programelor noi ale disciplinelor fundamentale — franceza, matematica și, mai ales, activitățile de stimulare a interesului. Are loc un larg schimb de opinii, de experiență.

În toată această muncă de perfecționare se are în vedere faptul că institutorul pentru primele 5 clase ale învățămîntului elementar este „polivalent" și deci trebuie format continuu pentru aspectele multiple ale acțiunii educative, această polivalență neexcluzînd, ci presupunînd, chiar la nivelul școlii, munca în echipă, cu posibilitatea îndeplinirii de către unele cadre a rolului de „consilieri" pentru anumite genuri de activitate în care pregătirea lor excelează (educație fizică, muzică etc.). Legată de acestea, semnalăm și existența unei rețele specializate de consilieri cu rol anume în pregătirea institutorilor pentru activită-

* În sistemul actual al formării permanente, institutorii beneficiază în decursul carierei de 36 săptămîni (un an școlar) pentru perfecționare cu scoatere din producție, eșalonate în stagiu de 6—12 săptămîni.

ţile de educaţie fizică şi sportivă (peste 700 în acest an), cărora li s-au adăugat în ultimul timp şi un număr pentru muzică.

În final, considerăm necesar să subliniem faptul că în cadrul documentării făcute am luat cunoştinţă de opiniile favorabile, în ansamblu, ale unor institutori şi ale altor specialişti din învăţământ, după cum am reţinut şi critici — uneori în forme foarte ascuţite — vizînd o latură sau alta a problemelor.

Temerile şi rezervele formulate mai des faţă de programul de renovare aduc în discuţie, printre altele, slaba formaţie a institutorilor în problemele matematicii moderne, ale lingvisticii, folosirea unui număr încă însemnat de suplinitori în şcoala elementară (peste 10% din totalul cadrelor), greutăţile care apar în desfăşurarea acţiunii de reciclare, existenţa unor clase cu efective mari, lipsa unor condiţii de bază materială pentru educaţia fizică şi sportivă etc. S-a pus în discuţie şi terminologia folosită în cadrul programului şi anume „tiers temps pédagogique" şi discipline „d'éveil", care, după părerea unora, ar putea crea confuzii [9].

Desigur, este prematur să se tragă concluzii, să se facă evaluări ; măsurile la care ne-am referit nu sînt încă generalizate în toate şcolile şi la toate disciplinele de învăţământ. Am reţinut sublinierile repetate din documentele oficiale ale Ministerului Educaţiei Naţionale şi din alte lucrări publicate că trebuie să se manifeste prudenţă şi multă grijă, că ar fi periculos să se distrugă ceea ce există, pentru a impune pe cale administrativă, de dispoziţie, noile măsuri. Fără o sensibilizare şi o schimbare de atitudine a personalului didactic, bazată pe pregătirea sa temeinică, nu poate fi conceput succesul acestei acţiuni de mare amploare, menită să sporească rolul şi eficienţa învăţământului elementar în contextul întregului sistem şcolar francez.

[9] Broşura citată — Concluziile inspectorului general M. Leif la stagiul de la Sevrès.

O remarcabilă carte despre fundamentele educației *

Literatura pedagogică românească din ultimii ani vădește un progres real, atît prin corespunderea problemelor abordate la programul educativ-comunist elaborat de partid, prin adîncimea analizelor științifice (precumpănitor interdisciplinare) cît și prin operaționalitatea și eficiența măsurilor preconizate. Astfel, lucrătorii în domeniul educației și învățămîntului primesc un sprijin de seamă în opera lor de perfecționare neîntreruptă a formării omului.

Apărută de curînd, cartea la care ne referim dezbate probleme esențiale de psihosociologie a educației, centrate pe finalitățile acțiunii educaționale și pe profilul prospectiv al educatorului. Ea cuprinde trei părți interdependente. Prima *(Finalitățile educației și funcția educatorului)* marchează coordonatele și dificultățile prospectării faptului educațional, prezentînd în structura lor ierarhizată și în funcțiile directoare, reglatoare și integratoare pe care le implică, idealul educativ absolut („omul total", libertatea înțeleasă ca dezvoltare autotelică a ființei umane), idealul educativ de etapă („comunistul de omenie"), obiectivele generale și cele formulate în termeni de comportament final. A doua parte *(Aspecte ale procesului instructiv-educativ semnificative pentru optimizarea comportamentelor educatorului și educatului)* comentează acele orizonturi, structuri, cuprinsuri și, în fine, mecanisme de care ține în mod prioritar perfecționarea activității în învățămînt, din punctul de vedere al finalităților (educarea permanentă, integrarea științelor, procesul de instruire conceput ca *unitate* a predării-învățării-comunicării). Partea a treia *(Un profil prospectiv al educatorului)* schițează un tablou al exigențelor profesiunii didactice și demonstrează necesitatea îndeplinirii optime de către profesor a funcțiilor lui de conducător al acțiunii educaționale, de experimentalist, de creator, de „om-uman".

Problemele sînt puse în complexitatea lor, în relație cu mai toți factorii și mai toate variabilele care au vreo valoare explicativă; dezbaterea lor e amplă și amănunțită totodată, sistematică; se utilizează conceptele și metodologia unora dintre cele mai avansate cercetări de psihologie, sociopedagogie, etică, viitorologie; apare rigoarea factologică și logico-matematică laolaltă cu conturarea unor orizonturi filosofice îndrăznețe; discursul se întemeiază nu doar pe adevărurile altor teorii, ci și prin asumarea riscului de a-l institui ca mod *aparte* de punere în discuție a teoriilor vehiculate, sub semnul mobilizator al idealului comunist, al marii treceri a lumii contemporane spre comunism. Acestea toate constituie meritele indeniabile ale lucrării de care vorbim.

Cititorul atent va fi satisfăcut de o serie de informații valoroase, dar mai ales va avea bucuria — atît de necesară intelectualului — de a se confrunta cu variate puncte de vedere și sugestii subtile, de a-și reproblematiza certitudinile pentru a ajunge la atitudini și soluții superioare, de a gîndi curajos în direcția prospectării și mai bunei construiri a acțiunii educaționale, fiindcă *Probleme de psihosociologie a educației* mi se pare, în primul rînd, o invitație la dialog.

TUDOR ȚOPA

* A. Dicu și Em. Dimitriu, *Probleme de psihosociologie a educației*, Editura științifică, București, 1973.

Educație și limbaj*

Sub egida Laboratorului de semiotică al Universității din București, a văzut lumina tiparului un volum de studii ancorate tematic în vasta zonă de incidență dintre cele două mari concepte înscrise în titlu. În jurul lor, demonstrînd *in vivo* că „știința modernă este multidisciplinară" (p. 11), lingviști, filozofi, matematicieni, literați etc. angajează o pasionantă dezbatere, într-un efort comun de reevaluare și redimensionare a suprafeței de contact dintre ele. Relația gîndire-limbaj, rolul limbii în cunoaștere, valoarea educativă a studiului limbilor, a însușirii normei de exprimare literară, psihologia și patologia limbajului, funcția estetică și formalizarea acestuia, limbajul culturii populare — iată, în linii mari, subiectele cărora le sînt închinate majoritatea celor 33 de contribuții cîte cuprinde cartea. Diversitatea unghiurilor de atac a problematicii abordate, întinderea și noutatea ei reprezintă, pentru un numeros public, tot atîtea motive de a urmări intersectarea sau numai simpla convergență a traiectoriilor pe care evoluează astăzi un amplu fascicul de discipline științifice. Aceasta cu atît mai mult cu cît aspectele luate în discuție, departe de a constitui un obiect de pură speculație, își revendică statornic o finalitate pragmatică, vizînd, într-o formă mai mult sau mai puțin explicită, optimizarea unor parametri definitorii ai sistemului actual de învățămînt. Este un deziderat generos care, în viitoarele culegeri, făgăduite într-un judicios *Cuvînt înainte*, ar merita să capete contururi mai viguroase, întemeiate pe o mai intimă simbioză între concepțiile despre limbaj și rațiunile strict pedagogice ale actului de instruire. Evident, pedagogiei nu i se pot prescrie *extra muros* reguli de conduită, ea trebuie cointeresată într-o strategie a osmozei teoriei lingvistice în metodologia predării. Se înțelege, însă, de la sine că nu orice pas înainte pe calea abstracției lingvistice, nu orice acreditare a unui nou corp de doctrină în mișcarea ideilor despre limbă asigură automat transferul de experiență utilă de la limbaj la educație, urmînd să-și găsească o oglindire rectilinie în practica învățămîntului. Pentru ca filozofia limbii să nu estompeze realitatea limbii, e necesară selectarea acelor repere furnizate de prospectarea limbajului care convin naturii și țelurilor strădaniei pedagogice. Bunăoară, logica procesului de achiziție a limbilor este incompatibilă cu ermetismul unor secvențe de unități lingvistice între care se stabilesc anumite relații pe baza contrastelor formale dintre ele, dar care nu învederează, înainte de toate, un conținut informațional transmis prin intermediul lor. O pedagogie care se preocupă — firesc — de creșterea randamentului procesului instructiv-educativ se va îngriji ca nici măcar prima cunoștință cu o limbă străină să nu se reducă la simpla captare de către subiectul receptor a unor stimuli sonori, cîtă vreme aceștia nu semnifică ceva.

Tot atît de puțin operant pentru învățarea unui idiom este și punctul de vedere, apărat de unele curente lingvistice, că limba există imanent, ca o entitate ideală, dată apriori, față de care expresia palpabilă nu e decît accesorie. Se afirmă, totodată, că limba se poate materializa în orice substanță (în sunete, litere sau în oricare alt sistem de semne), fără ca esența ei să aibă cîtuși de puțin de suferit, importanță prezentînd nu suportul material în sine, nu datele senzorial identificabile, ci legăturile, raporturile dintre ele. Învățămîntul limbilor operează însă cu fapte concrete — fraze, enunțuri, cuvinte —, el nu se poate axa cu precădere pe relațiile de sistem ca atare, în dauna elementelor între care acestea se statornicesc. Armătura relațională intralingvistică poate fi însă studiată — și este efectiv studiată — nu în scopul apropierii unei limbi noi, ci cu titlu pur cognitiv, ca orice alt obiect al științei.

Acestea și multe alte asemenea chestiuni privind utilizarea în plan educațional, cu diferențierile de rigoare, a rezultatelor cercetării limbajului, deschid celor interesați un cîmp de investigație de larg orizont, cu perspective din cele

---

* Editura didactică și pedagogică, coordonator: Sorin Stati, București, 1972. 244 p.

mai promițătoare. De pildă, ca să nu ne referim decît la un singur exemplu, cît de fecundă se poate dovedi reabilitarea lui „homo legens", a omului în ipostază de cititor (p. 88), pentru metoda de asimilare a unui idiom, orientată uneori excesiv spre latura comunicării orale. Viciul de raționament care prezidează aici o viziune inevitabil unilaterală asupra rolului limbajului oral izvorăște, între altele, din considerentul că scrierea, ca principală modalitate de conservare în timp și difuzare în spațiu a gîndirii verbalizate, s-ar dovedi istoriceşte devansată de progresele tehnico-științifice din vremurile noastre, în speță de posibilitatea de înregistrare și de restituire în cele mai mici amănunte a celor mai variate surse sonore. Cu alte cuvinte, distincția dintre exprimarea în scris și cea prin viu grai, cristalizată cîndva în termenii unei suzeranități, presupuse absolute, a primei față de-a doua, s-ar fi menținut într-un perpetuu imobilism pînă prin preajma zilelor noastre, cînd imaginea grafică și-ar fi redobîndit vocația de substitut al universului acustic. Așadar, am asista azi la o adevărată renaștere a vorbirii, scoasă în sfîrșit de sub tutela codificării grafice. Fapt e însă că, în prezent, raportul de forțe dintre categoriile incriminate a devenit infinit mai complex, ieșind cu mult din albia datelor inițiale ale problemei. Departe de a reveni la condiția de veșmînt grafic al mesajului oral, scrierea s-a transformat într-un instrument de comunicare de considerabilă anvergură socială (p. 222), cu statut nu rareori de manifestă independență față de rostire. În ultimă instanță, textul scris — îndeobște mai dens, mai coerent, mai abstract decît enunțul verbal — tinde să-și sporească necontenit ponderea în economia traficului modern de informație și acest lucru trebuie să se repercuteze din plin asupra ordinii priorităților în stabilirea obiectivelor specifice predării limbilor.

Oricum, verificarea convertibilității tezelor semioticii contemporane și în genere ale lingvisticii, știință-pilot a timpului nostru, în comandamente didactice nu se anunță ca o sarcină de conjunctură, ca o campanie de apropiere, survenită între două perioade de acalmie, între „teoria" limbii și „practica" școlii. Însăși dialectica gestației ideilor lingvistice pe teren pedagogic implică o coordonare — sincronizarea rămînînd de domeniul idealului — între ritmul de dezvoltare a științei limbii și ritmul de înnoire a bazelor învățămîntului, ca un imperativ menit a ține pe termen lung afișul actualității. În această lumină, cartea de față reprezintă un început semnificativ și de bun augur.

S. VAIMBERG

Cîntecele în învățarea limbilor străine*

Volumul apărut recent în Editura didactică și pedagogică încearcă să umple un gol resimțit timp îndelungat atît de profesorii de limbi străine, cît și de cei care predau muzica la clasele mici.

Lucrarea este alcătuită din două părți distincte, fiecare avînd un scop precis și constituind un ansamblu unitar. Prima parte este destinată clarificării unor probleme generale vizînd rolul cîntecelor în predarea limbilor străine, precum și unor probleme metodice concrete de organizare a cunoscutului „cîntec", în desfășurarea lecției. Este demn de subliniat modul concret în care autorii au înțeles să prezinte contribuția pe diferite planuri pe care poate s-o aducă învățarea cîntecelor la ridicarea randamentului procesului instructiv-educativ, în special în formarea deprinderilor specifice, a însușirii vocabularului și structurilor. Nu mai puțin importantă ni se pare și contribuția pe care învățarea cîntecelor o aduce la dezvoltarea simțului estetic și a auzului muzical.

Prezentarea unor modalități de integrare a cîntecului în desfășurarea procesului de instruire, precum și exemplele

* Simion Mărărescu, *Cîntecele în învățarea limbilor străine*, Editura didactică și pedagogică, București, 1973. 254 p.

care permit înțelegerea modului în care se poate selecționa un cîntec pentru rezolvarea unor sarcini concrete (îmbogățirea vocabularului, formarea deprinderilor articulatorii, repetarea unor elemente parcurse anterior) demonstrează o atitudine deosebit de conștiincioasă a autorului față de sarcina pe care și-a propus-o, precum și travaliul imens pe care l-a depus în elaborarea acestei părți a lucrării.

De la indicațiile generale din prima parte, autorii trec în partea a doua la prezentarea unor planuri de lecții în care se integrează învățarea cîntecelor în limbile: engleză (3), franceză (3), germană (2) și rusă (2).

Este de remarcat faptul că indicațiile amănunțite date în aceste planuri de lecție pot constitui modele utile nu numai pentru organizarea unor lecții similare, ci și pentru organizarea în general a unor lecții de limbi străine, evident respectînd sarcinile pe care trebuie să le rezolve profesorul la un moment dat.

Partea a treia reprezintă o culegere de cîntece pentru copii în limbile engleză (56), franceză (58), germană (62), rusă (57). Pentru a facilita alegerea cîntecului potrivit, acestea sînt grupate pe teme: activități în școală și în familie, natura și timpul, animale și plante, orașul și satul, profesiuni, patria și partidul, excursii și jocuri etc. Pentru fiecare cîntec se prezintă modele, textul și în unele cazuri explicații privind jocul pentru care este destinat cîntecul.

Volumul se încheie cu o bibliografie (38 de titluri) care îi poate permite profesorului interesat să aprofundeze problemele domeniului sau să găsească mai ușor culegeri de cîntece în limbile străine, devenind un prețios instrument de lucru al fiecărui profesor.

MARIANA VETROV

Relațiile umane în grupele de muncă industrială *

Cercetările tradiționale cu privire la muncă s-au desfășurat mai ales în direcția relațiilor dintre om și mașină. La început, în vederea adaptării omului la mașină (orientare, selecție și pregătire profesională), mai tîrziu și în vederea adaptării mașinii, a întregului complex al mijloacelor de muncă cuprinse în ceea ce se numește azi în mod curent, ergonomie. Abia de cîteva decenii, cercetătorii și-au dat seama că relațiile umane în grupele de muncă sînt tot atît de importante ca și cele dintre om și mașină. S-a ajuns astfel la o nouă ramură a studiului muncii, cunoscută sub numele de psihologie socială industrială, dar cu tendința de a se extinde și asupra altor ramuri de activitate. Lucrarea *Relațiile umane în grupele de muncă industrială* — cu subtitlul *Cercetare de psihologie socială concretă* — se înscrie ca o contribuție valoroasă în direcția acestor cercetări moderne care s-au dovedit pretutindeni deosebit de necesare și utile.

Lucrarea începe cu o prezentare istorică și critică a problemei în contextul ei larg, trecînd în revistă cercetările pe plan internațional și teoriile de la baza acestora. Autoarea își circumscrie cîmpul propriu de cercetare, stabilind definiția de lucru a conceptului de relații umane și prezentînd ipotezele principale ale studiului. Se consideră că cercetarea relațiilor umane trebuie să surprindă diversele fațete ale acestora, pentru a oferi o imagine cît mai completă a fenomenului. În consecință, lucrarea se ocupă de: relațiile umane funcționale dintre muncitori în grupa de muncă, as-

* Georgeta Dan-Spînoiu, *Relațiile umane în grupele de muncă industrială*, Editura Academiei Republicii Socialiste România, București, 1971.

pectele psihosociale ale relațiilor funcționale dintre maistru și grupa sa, diversele tipuri de relații interpersonale în grupa de muncă (comunicative, perceptuale, preferențiale), relațiile conflictuale în grupa de muncă, „moralul" în grupele de muncă industrială, ca sinteză a factorilor obiectivi și subiectivi. Lucrarea își propune să dezvăluie elementele esențiale ale fenomenului relațiilor umane, raportul lor cu alte fenomene sociale și psihosociale ca: organizarea muncii, repartiția statutară, performanța, comunicația, autopercepția și percepția socială.

Cercetarea a fost efectuată în trei întreprinderi industriale (Fabrica de medicamente „Fiola" din București, Schela petrolieră din Boldești, Uzinele „Hidromecanica" din Brașov), pe 16 grupe de muncă, totalizînd 250 de muncitori. A fost utilizat un complex de metode — ancheta pe bază de chestionare, interviul, observația prin sondaj, fotografierea dinamicii funcționale și interpersonale a grupei, cercetarea documentelor de producție. Analiza cantitativă a datelor a fost completată cu analiza calitativă, prin interpretarea datelor și a conținutului relațiilor.

S-a încercat abordarea nu atît a relațiilor personale, cît a situației de interacțiune în general, cu caracterul ei dinamic, complex, în care relația personală este doar un aspect, întrucît în realitate muncitorii se integrează și funcțional și afectiv în sistemul complex de interacțiune.

Din analiza rezultatelor cercetării s-au extras o serie de concluzii cu caracter teoretic și practic. Apariția relațiilor umane ca o formă de interdependență a fenomenelor sociale, psihosociale și psihologice este determinată de condițiile existenței materiale a grupei, în special de caracteristicile sarcinii de producție, de metodele de execuție, care la rîndul lor indică modul de organizare a grupelor.

Un prim tip de relații umane care apar în procesul muncii pe baza raportului om-sarcină de muncă îl constituie relațiile funcționale care definesc reactivitatea grupului ca întreg față de sarcină. Structura acestor relații este determinată de caracteristicile sarcinii și de metodele efectuării ei. Se pot produce și relații funcționale neoficiale, muncitorii căutînd căi și mijloace favorabile pentru o îndeplinire operativă a sarcinii. Influențele factorilor psihosociali și psihoindividuali asupra dinamicii relațiilor funcționale pot întîrzia sau ușura realizarea sarcinii, creînd în același timp stări de spirit corespunzătoare. Dintre acești factori interesul față de muncă este extrem de important.

Se pune un accent deosebit pe necesitatea pregătirii cadrelor de conducere în 2 direcții — dezvoltarea capacităților profesionale și pregătirea psihosocială și pedagogică.

Un fenomen care se constituie sintetic, pe baza factorilor obiectivi și a celor subiectivi în grupa de muncă este „moralul" grupei. Se prezintă factorii care influențează moralul, dintre care relațiile umane din grup sînt cele mai semnificative.

Se conchide că relațiile umane constituie un fenomen psihosocial care se produce în grupe de muncă, avînd ca determinante obiective condițiile existenței materiale a grupei, întreprinderii și societății. Condițiile psihosociale sînt mai ales scopul și motivele activității comune și cele psihologice, trăsăturile de personalitate ale muncitorilor.

Pe lîngă concluziile cu caracter teoretic, se încearcă trasarea unor direcții de intervenție a psihologului la nivel individual, de grup, și la nivel social, pentru optimizarea relațiilor umane.

Deși cercetarea s-a făcut în grupe de muncă din unități industriale, se pot desprinde principii cu caracter mai larg, cu valabilitate privitoare la relațiile umane în alte grupe de activitate.

Credem că rezultatele prezentate în această lucrare pot fi aplicate — cu unele adaptări cerute de împrejurări — la grupele de muncă din școlile profesionale, liceele industriale și atelierele școlare ce funcționează în cadrul activității tehnico-productive din școala generală și liceul teoretic.

IOANA HERSENI

Organizarea și conducerea învățămîntului politehnic *

În lucrarea de față, autorul consideră că în cadrul formării politehnice se urmărește, în principal, însușirea noțiunilor științifice de matematică și de științele naturii, asimilarea experienței și a metodelor de muncă necesare soluționării practice a problemelor legate de munca socială, corelarea tuturor cunoștințelor în cadrul procesului de producție la care se participă. Se urmărește, în același timp, acomodarea copiilor și a tinerelului cu toate uneltele și instrumentele cu care este chemat să lucreze în producție.

Țelurile formării politehnice sînt:

1. Însușirea de către elevi a principiilor științifice cu privire la interdependența (corelarea) dintre știință și tehnică în cadrul producției socialiste.

2. Calificarea printr-o activitate creatoare-productivă în cadrul procesului de învățămînt, prin organizarea muncii elevilor în așa fel, încît să aibă posibilitatea să dobîndească experiență în producție, cunoștințe și deprinderi solicitate de sarcinile de producție și de rezolvarea problemelor tehnico-științifice.

3. Cultivarea convingerilor socialiste, a conștiinței și a trăsăturilor personalității elevilor, pentru a se simți răspunzători față de munca creatoare, de realizările și dezvoltarea tehnică, în interesul progresului societății.

În *conținutul învățămîntului politehnic* intră, în primul rînd, principiile științifice și tehnico-științifice legate de producție, cunoștințele privind îmbunătățirea și raționalizarea muncii productive, normele morale și principiile relațiilor socialiste în activitatea creatoare.

Plecînd de la aceste considerente, s-au operat modificări corespunzătoare și în planurile de învățămînt politehnic astfel: pentru clasele VII-X a fost conceput un învățămînt tehnico-științific care este în legătură strînsă cu matematica, științele naturii și cu științele sociale și care se realizează în mod armonios.

Pentru diferite clase au fost prevăzute obiecte cu specific politehnic cum sînt: desenul tehnic, în clasele VII-VIII (cîte o oră pe săptămînă); introducerea în producția socialistă, în clasele VII-X (cîte o oră pe săptămînă); munca productivă a elevilor, în clasele VII-X (cîte două ore pe săptămînă în clasele VII-VIII și cîte trei în clasele IX-X).

În capitolul privind *cercetarea ca activitate de bază în studierea învățămîntului politehnic*, autorul arată că aceasta, în general, este un proces complex, cuprinzînd o serie de procese fiziologice și psihice ca:

— acumularea de informații sub forma întipăririi în memorie sau de observații;

— prelucrarea informațiilor sub formă de codificări, adaptări și prelucrări superioare;

— introducerea experienței în cercetările respective și generalizarea ei;

— materializarea experienței acumulate prin aplicabilitatea uneltelor și mașinilor și a altor rezultate ale muncii sociale în activitatea practică desfășurată la locul de producție;

— aplicarea unor rezultate ale gîndirii la diferite subiecte și modele izvorîte din realitatea obiectivă, dîndu-se posibilitatea să se creeze baza unei experiențe bogate, sistematice, care să suscite fantezia și imaginația celor care produc bunuri materiale.

Mai departe se expun cîteva *metode de bază în aplicarea învățămîntului pe specialități.*

În clasele VII-X ale școlii din R.D.G. învățămîntul politehnic se realizează prin patru discipline: introducerea în producția socialistă; desenul tehnic; activitatea productivă a elevilor; activitatea tehnico-științifică, ca formă a învățămîntului diferențiat pe discipline. Autorul prezintă apoi un model de tematică a predării celor patru discipline.

Ultimul capitol cuprinde *principii metodice de bază și călăuzitoare în organizarea activității productive a elevilor.* Caracteristica acestei activități constă în următoarele: activitatea productivă a

* Wilfried Lange, *Gestaltung und Führung des polytechnischen Unterrichts*, Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin. 1972.

elevilor trebuie să constituie o parte integrantă a activității de producție socială de bunuri materiale, o participare reală la procesul de producție socialistă în folosul colectivității, în mod deosebit prin integrarea elevilor în colectivul muncitorilor, să dea posibilitatea educării elevilor în spirit de clasă, prin organizarea muncii în brigăzi de muncă, echipe, schimburi etc., să creeze luptători și activiști politici, corespunzător principiilor de educare a tineretului. Aceste principii trebuie să-și găsească reflectarea în programele de învățămînt.

După cum s-a văzut, lucrarea de față prezintă o sintetizare a experienței acumulate în învățămîntul politehnic din R.D.G., se adresează în special învățămîntului profesional și claselor VII-X din învățămîntul general, avînd ca scop formarea cadrelor necesare producției socialiste.

ELEONORA RĂDULESCU

Normalitate psihică, boală, limbaj *

Cartea pe care o prezentăm fiind mai mult decît o încercare de a diferenția riguros normalitatea de boala psihică, vine să confirme meritul Cercului de cercetare interdisciplinară din Timișoara de a angaja o dezbatere asupra descifrării solidarității dintre libertatea psihică și libertatea semantică.

Definind normalitatea ca inter-normalitate realizată pe filonul inter-comunicării (în acest sens, omul față de natură nu este nici normal nici anormal, numai față de semeni și prin comunicare poate fi omul considerat normal sau anormal), autorii precizează că semnificațiile constituite sînt o contribuție autentic umană ce se structurează pe două nivele : *structura semantică de profunzime* și *structura semantică de suprafață* (ultima fiind ceea ce numim conștiință semantică). Cercetarea se centrează pe structura de profunzime în relația ei de deschidere spre structura de suprafață. Metoda de cercetare se bazează pe observația faptului că în conștiința semantică apare un conflict, adesea profund, între informație și nivelul de redondanță. În „spațiile dintre informații", în mod normal trebuie să se afle *conținuturi afective și motivaționale care determină ordinea și finalitatea comunicării*. Lipsa acestor conținuturi trădează situații patologice, în comunicare lipsind tocmai ordinea și finalitatea.

Or, pentru a se aproxima măsura ordinii și facultății comunicării, trebuie să se precizeze cum trece semantemul de la forma lui subiectiv-abstractă din structura de profunzime, la forma lui circulant-concretă, aptă de comunicare. Metoda astfel descrisă este numită ontico-structurală, deoarece semantemele se structurează izomorf cu realitatea. Se deosebesc astfel : *semanteme de decodat* și *semanteme de decodare*. Semantemele de decodat ajută la identificarea sensului expresiei (toate semantemele au această funcție). Unele semanteme au și funcție operațională de decodare, indicînd „pulsația" cîmpului semantic de profunzime (functorii metasemantici ca : disjuncții, conjuncții etc.). Tocmai *functorii metasemanticii indică deschiderea structurilor semantice de profunzime spre cele de suprafață* și spre inter-comunicare (fără a se putea surprinde, totuși, în ecoul mișcărilor semantice, contingentul necomunicabil).

Se cuvine precizarea următoare : prin „deschidere spre comunicare" nu se are în vedere doar posibilitatea exprimării verbale, ci și o *aderare valorizantă* la viitorul posibil, care dispune de criterii și se servește de comunicare ca de un instrument. O asemenea deschidere are *funcție neonomică* (propagarea și construirea „noului" prin aderări afectiv-motivaționale). Or, în cazuri patologice, această funcție neonomică nefiind realizată, datorită unui deficit de echilibru afectiv-motivațional, avem doar o cvasi-comunicare. Deficitul de echilibru afectiv

* Șt. Stössd, D. Ogodescu, *Normalitate psihică, boală, limbaj*, Editura științifică, (Colecția Psyché), 1972.

este dublat de un deficit de deschidere spre structuri semantice de suprafață, care se observă în pierderea sistemului de referință în comunicare; bolnavul psihic face efortul sisific de a se așeza în cadrul comunicării, fără a putea să sintetizeze și să ierarhizeze lumea ca o lume deja umanizată.

Pentru claritatea descrierii metodei, dăm următorul exemplu: exprimarea de tipul „Eu merg la școală. Fratele meu nu merge la școală" este mai susceptibilă de a indica o situație patologică față de exprimarea de tipul „Eu merg la școală, *dar* fratele meu nu merge", ce este mai specifică unei comunicări normale. Primul tip de exprimare trădează nu numai neputința de sintetizare, ci și lipsa unor criterii de ierarhizare și valorizare deja constituite social. (Disjuncția „dar" nu numai că indică un sens al comunicării, nu numai că ajută la sintetizarea comunicării, dar indică și anumite ierarhizări și ordonări deja constituite social.)

Desigur, metoda nu servește la indicarea cauzelor, a mecanismelor, deoarece nici cercetarea nu-și propune să realizeze diagnosticări, ci să arate că *identificarea unor structuri prevalente* (numai implicit și nu explicit valorizant deschise spre comunicare) este un *semnal de probabilitate a unei modificări patologice.*

Prin urmare, *libertatea semantică* a individului uman nu constă în bagajul semantemelor „date" (izomorf structurate), nici în desfacerea radiară a conștiinței semantice (structurii de suprafață) spre inter-comunicare, ci în *tensiunea trecerii de la structuri semantice de profunzime* („date" izomorf) la *structuri semantice de suprafață.* Este remarcabilă, prospectiv-optimistă, concluzia autorilor: și în plan semantic, libertatea se constituie prin „tensiunea dinamică a trecerii de la ceea ce este „dat" la ceea ce trebuie" (comunicării)!

Prin această tensiune posibilă și necesară, sprijinită la normal pe echilibrul afectiv-motivațional și limitată la bolnavul psihic tocmai de lipsa echilibrului amintit, *orice ființă umană este liberă din punct de vedere semantic.*

Vigurosul optimism care se degajă, prin înscrierea problematicii comunicării în cîmpul determinismului social, nu poate fi înțeles simplificator prin reducerea libertății semantice la condiția unui optim motivațional-afectiv; subscriem, odată cu autorii, la ideea că numai o anumită societate poate să determine o mai bună realizare a libertății semantice, prin oferirea unor motive superioare de acțiune, a unei finalități și ordonări, a unui sistem de referință mai cert pentru fiecare individ aflat în inter-comunicare. Suferința psihică se poate diminua acolo unde se construiește mai bine ordinea și finalitatea inter-comunicării umane.

GHEORGHE BUNESCU

Pentru ce ne trebuie profesori?*)

Principalele ateliere în care se făurește viitorul unei națiuni și în care se formează oamenii de mîine sînt școala și universitatea. Ele trebuie să răspundă, de aceea, exigențelor umane și profesionale, culturale și morale ale unei civilizații în schimbare.

Unele din problemele ce se ridică din adaptarea învățămîntului universitar la noile nevoi ale societății de azi, legate în special de conținutul, metodele și structura organizatorică a noului tip de universitate ce se impune, de raportul dintre educator și educat, constituie subiectul întrebărilor puse unor profesori universitari care au profesat sau profesează în universitățile regiunii pariziene (Sorbona, Vincennes, Nanterre, Censier) de către doi ziariști francezi, Madeleine Chapsal și Michèle Marceaux. Cei unsprezece profesori renumiți în specialitatea lor, deosebiți prin vîrstă, ranguri și orientări politice, răspunde problemelor ridicate de mișcarea studențească din mai 1968 din Franța, de urmările ei concretizate în Legea orientării a lui Edgar

*) Madeleine Chapsal, Michèle Manceaux, *Les professeurs pour quoi faire ?*, Editions du Seuil, Paris, 1970. 190 p.

Faure, ministrul educației naționale din Franța, și de consecințele acesteia.

Contestînd știința, societatea și universitatea tradițională, cerînd mijloace materiale, juridice, financiare, umane de renovare instituțională și pedagogică, mișcarea studențească din mai 1968 a dus la apariția legii lui Edgar Faure, care propunea schimbarea întregii structuri instituționale universitare prin :

a) adaptarea conținutului disciplinelor universitare și metodelor de învățămînt în spiritul pluridisciplinarității și interdisciplinarității, pe de o parte, și orientării profesionale, pe de altă parte ;

b) autonomia pedagogică, financiară, administrativă a fiecărei instituții universitare, în programe, metode și gestiune ;

c) participarea la gestiunea noilor unități a celor ce iau parte la viața universitară (profesori, cercetători, studenți, personal tehnic și administrativ), sub forma unui consiliu paritar ales.

Aplicarea acestei legi a dus la crearea cîtorva centre universitare experimentale — Vincennes, Nanterre etc. — erijate în facultăți cu statut.

Noua structură a universității prevede printre altele : unitatea de bază este trimestrul sau semestrul ; democratizarea învățămîntului superior prin accesul la cursuri și al nestudenților (ingineri, tehnicieni, cei interesați), selecționați după criteriul geografic, pentru a se putea face față cu numărul de profesori disponibili ; înlocuirea examenelor printr-un control continuu, studenții fiind notați zilnic. Acestea, ca și alte consecințe ale legii lui Edgar Faure, sînt probleme dezbătute în carte, prilej de afirmare a unor păreri diferite ale profesorilor chestionați.

Schimbările radicale în întregul sistem și proces de învățămînt duc la modificări fundamentale ale relației profesor-student. Dacă în învățămîntul tradițional profesorul își avea statutul de unic și irevocabil factor decizional în practica educațională, în noul tip de facultate experimentală la care ne referim, el devine coparticipant, alături de student, menținîndu-și rolul de coordonator în procesul de învățămînt. Munca în grup, spiritul de echipă, introduc un climat de cooperare sinceră, amicală, de încredere între cei doi parteneri ai dialogului educațional.

La Vincennes, profesorii și studenții se tutuiesc ; aceasta izvorăște, după părerea lui Madeleine Rebérioux, asistentă de istorie la Sorbona, dintr-o relație de afecțiune și prietenie reciprocă, afirmînd că „nu mai există mandarinatul profesorului" (p. 161). Nu același lucru îl constată Frederic Deloffre, profesor de gramatică la Sorbona din 1964 ; tutuirea la Vincennes nu vine din respect și dragoste, ci din degradarea și umilirea profesorilor. Acesta susține că profesorul trebuie să fie ferm, dar uman, simplu, să-și păstreze locul său, fără a exclude prietenia din relațiile sale cu studenții.

Contestînd autoritatea profesorului și cursul de magistru, studenții din Vincennes impun ei subiectele cursurilor după propriile lor dorințe, neținînd seama de specialitatea profesorului. Contestă știința, societatea, universitatea, se manifestă zgomotos și uneori impertinent, ridică întrebări chiar în timpul desfășurării orei ca : „Ce rost are acest curs ?".

Această situație îl face pe Jean Guénot, profesor de engleză la Sorbona, specializat în învățămîntul audio-vizual, să afirme că azi, cînd contradicțiile societății burgheze lovesc în tînărul adolescent, care este tratat ca un obiect căruia nu i se acordă suficientă importanță și înțelegere, „studentul este un viitor delincvent..., iar universitatea este o mașină de fabricat delincvenți. Este constatarea carenței în educație a burgheziei franceze" (p. 40). Același Guénot afirmă că profesorul are cuvîntul, dar nu mijloacele de a se face ascultat. „Eu sînt profesor într-o societate care este în criză și unde imaginea profesorului este pe cale de a se degrada" (p. 41).

Pentru reabilitarea unei asemenea situații, Judith Miller, profesor de filozofie la Vincennes, recomandă ca între profesor și student să se instaleze o relație de autoritate, cu sau fără dialog.

Pierre Fedida, profesor la Facultatea de litere și științe umane din Paris, susține că „a fi student înseamnă a avea profesorul tău, a fi profesor — a avea studenții tăi", iar după Serge Dubrovsky, profesor de engleză la cîteva universități din Franța și Statele Unite, a fi profesor înseamnă a continua să fii student, să înveți toată viața. Același profesor de la Harward susține necesitatea de a completa interogarea tradițională a elevului sau studentului de către profesor cu interogarea inversă și esențială

a profesorului de către student, instaurîndu-se un veritabil *dialog* între participanții la clasă, în care profesorul joacă un rol de catalizator, iar afecțiunea — un puternic mobilizator și declanșator de energii sufletești.

Trecînd în revistă părerile unor profesori în legătură cu relația dintre educator și educat în noul tip de universitate interdisciplinară, constatăm că în cadrul învățămîntului universitar unii sînt adepții uneia sau alteia dintre cele trei tipuri de relații cunoscute în literatura pedagogică și sociologică : cea autocratică, *laissez faire* și democratică.

Analiza altor probleme legate de sistemul de învățămînt francez și american contemporan ar depăși limitele acestei prezentări.

MAGDALENA VASILESCU

Predarea limbilor străine*

În repertoriul publicațiilor de informare și de documentare, colecția *Modernizarea învățămîntului*, inițiată în urmă cu patru ani de Biblioteca centrală pedagogică, și-a cîștigat un prestigiu binemeritat în rîndurile profesorilor, fiind urmărită îndeaproape și de specialiști. Împărțite pe discipline sau pe grupe de discipline, seriile acestei colecții urmăresc să pună la dispoziția cititorilor referate asupra unor articole și studii apărute în reviste și în cărți editate în străinătate, în care sînt expuse poziții teoretice, concepții metodologice, indicații practice, necesare perfecționării continue a pregătirii de specialitate. Ca formă de prezentare a fost aleasă reproducerea *in extenso* a ideilor tratate în lucrările respective, astfel încît să fie eliminat orice arbitrariu din munca referentului.

Seria *Predarea limbilor străine* are de acoperit o arie largă de preocupări, care merge de la fonetică pînă la analiza textului literar. În volumele anterioare (vol. 1, 1970, vol. 2, 1972) sînt cuprinse, în linii mari, principalele direcții de dezvoltare a predării limbilor moderne de circulație internațională, culese din cele mai recente cercetări și datorate unor binecunoscuți pedagogi, psihologi, specialiști în diversele ramuri ale didacticii, lingviști etc.

Față de volumele anterioare, volumul 3 din *Predarea limbilor străine* include, pe lîngă cele patru limbi tradiționale (engleza, rusa, franceza, germana), italiana și spaniola, discipline introduse de curînd în programele școlilor generale și ale liceelor, precum și latina.

Din tematica foarte variată a volumului remarcăm, în partea teoretică, două articole care pledează pentru abordarea multidisciplinară a actului învățării : Alain Beaudot, *Propuneri pentru o psihopedagogie a metodelor audio-vizuale integrate* și B. V. Beleaev, *Elemente noi în psihologia predării limbilor moderne*. Cu referatul asupra articolului *Instruirea programată și predarea limbilor străine* se continuă prezentarea unei metode de lucru care suportă încă prefaceri și îmbunătățiri.

În partea a doua, consacrată *Problemelor de metodică a diverselor limbi străine*, de un mare interes sînt referatele asupra unor lucrări de analiză gramaticală din limba franceză (de ex. : Bernard M. Haggis, *Verbe reflexive sau verbe pronominale ?*), cele două articole ale lui F. L. Billows, *Citirea și studiul prozei literare* și *Predarea compunerii la lecțiile de limba engleză*, precum și o energică și constructivă inițiativă în sprijinului învățării conștiente a limbii latine (Michel Rousselet, *Exercițiile fundamentale*). Poate pentru a suplini o lipsă anterioară sînt publicate relativ numeroase referate care se ocupă de intonație (în limbile franceză, italiană, rusă), de ritmul versului (în limba germană), elemente, desigur, utile, însă înclinăm să credem că aici s-a făcut o concesie unei mai vechi tendințe de a acorda o importanță exagerată pronunției, în dauna unor aspecte mai evoluate

* Volumul 3, 1973, 202 p.

și mai dificile ale învățării limbilor moderne.

Deși cunoaștem dificultățile pe care le întîmpină în selecția materialului, sugerăm colectivului de redacție să urmărească mai mult, în viitor, acele articole și studii care se ocupă de rezolvarea relațiilor contextuale și, în strînsă legătură, de analiza semantică, domenii care sînt accidental tratate în acest volum.

De asemenea, ar fi necesară și prezența analizelor literare. În condițiile oferite azi de școala noastră, prin care înțelegem și anii îndelungați de studiere a unei limbi moderne, și dotările cu material didactic din ce în ce mai perfecționat și răspîndit în proporție de masă, elevii au posibilitatea ca, în ultimii ani ai școlarității, să capete și o formație estetică, bazată pe analiza stilistică a textului literar în limba străină. De aceea, pentru profesorii nevoiți să facă față acestei cerințe, ar fi de dorit ca în volumele următoare ale seriei *Predarea limbilor străine* să fie incluse fie analize literare (cum există, de pildă, în volumul 2), fie lucrări teoretice despre analiza literară (citățm, în acest sens, cartea lui Helmut Hatzfeld, *Initiation à l'explication des textes français...*).

Pentru profesorii care pregătesc lucrări de grad, aflați în localități rurale sau în orașe îndepărtate de centrele universitare, această serie ar putea fi mai bine folosită dacă unele fragmente sau concluziile articolelor ar fi traduse sub semnele citării, în așa fel încît pasajul respectiv să fie introdus în lucrare conform exigențelor muncii științifice.

Desigur, activitatea de documentare pedagogică are încă de rezolvat unele probleme dificile pe care le pune didactica limbilor moderne, ea însăși în continuă transformare.

Important este însă că, în acest volum, profesorii din școlile generale și din învățămîntul liceal au la dispoziție o gamă largă de puncte de vedere, atît teoretice, cît și practice.

Subliniem că selecția riguroasă a articolelor recenzate, gruparea ordonată a ideilor, claritatea expunerii, precizia termenilor, toate acestea contribuie la conturarea unui profil propriu al publicației *Predarea limbilor străine*, pentru care colectivul de redacție (redactor: Mihaela Ghițescu, referenți Vladimir Andrici și Nadia Răutu) a lucrat cu mult interes și competență.

MIRCEA FRÎNCULESCU

Formarea limbajului elevilor prin aplicarea criteriilor logice

Cartea autorului polonez Witold Ptaszynski, intitulată: *Formarea limbajului elevilor prin aplicarea criteriilor logice* (Exerciții de vorbire și scriere, o încercare de completare a metodelor tradiționale în învățămîntul limbii natale), apărută în Editura de stat pentru școală, Varșovia 1970, se adresează în primul rînd învățătorilor și profesorilor de limbă polonă (într-o mai mică măsură elevilor). Ea constituie un prețios material teoretic și practic în activitatea didactică desfășurată de către profesori, avînd ca scop formarea la elevi a unei gîndiri corecte și o corespunzătoare însușire a limbii, a funcției pe care o îndeplinește, aceea de cunoaștere și de comunicare.

Prin limbă — afirmă autorul — se realizează procesul gîndirii, care în epoca contemporană de mari transformări în toate domeniile impune cerințe tot mai mari. Omul contemporan trăiește într-un mediu, într-o realitate multidimensională, pe care trebuie s-o cunoască sub toate aspectele sale reale. Formarea unei gîndiri complexe la generația de astăzi impune folosirea conjugată a unor criterii și din domeniul logicii și din cel al pedagogiei.

Capitolul introductiv al cărții constituie o prețioasă dezbatere teoretică prin care se pledează în favoarea introducerii la orele de limbă maternă a exercițiilor cuprinse în partea a II-a și a III-a a lucrării, începînd cu clasa a III-a ele-

mentară și terminînd cu clasele de liceu. În introducere autorul prezintă cartea sub trei aspecte :

— cel al *scopului* și caracterului pe care îl are în însușirea corespunzătoare cerințelor actuale a limbii materne ;

— al *bazelor și principiilor* teoretice, în special al celor logice și lingvistice acceptate de autor ;

— al *criteriilor metodice*, care constituie un prețios ajutor în procesul didactic.

Materialul din prezenta lucrare este dispus în trei părți distincte :

Prima parte — intitulată *Bazele logico-lingvistice ale exercițiilor de vorbire și scriere* — are un caracter teoretic de introducere, informare și explicare a noțiunilor și terminologiei pe care autorul le utilizează în prezenta lucrare. Abordarea terminologiei și tematicii se face în strînsă legătură cu terminologia pe care o întîlnim frecvent în manualele de logică.

Partea a II-a și a III-a — *Exerciții elementare de vorbire și scriere* și respectiv *Exerciții complexe de vorbire și scriere* — au un caracter prin excelență aplicativ. Utilizarea cu succes a exercițiilor cuprinse în cele două părți este condiționată într-o mare măsură de o perfectă înțelegere și orientare în conținutul expus în partea I.

De regulă, exercițiile sînt compuse din două părți :

a) partea principală, care indică esența exercițiului și cerințele impuse în rezolvare, eventual un model de rezolvare și

b) partea secundară, cuprinzînd materialul concret destinat exercițiilor.

D. V.

BREVIAR

• STUDIUL TEHNOLOGIEI, considerat cadrul cel mai corespunzător pentru realizarea educației prin muncă și pentru muncă, în raport cu cerințele dezvoltării științei și tehnicii contemporane, constituie obiectul unor studii, experimente, proiecte, reuniuni științifice cu caracter național și internațional. Experimentele și dezbaterile ce au loc în legătură cu învățămîntul tehnologiei îmbrățișează probleme ca : locul și obiectivele acestui învățămînt în cadrul școlilor de diferite grade și tipuri, metode, echipament, pregătirea cadrelor didactice etc. În general, studiul tehnologiei este considerat drept un element obligatoriu, de bază, al pregătirii elevilor. În cadrul acestor preocupări, la *Nottingham* (Anglia) a fost organizat un simpozion de către Comitetul pentru învățămîntul general și tehnic din cadrul Consiliului Europei (22—29 septembrie 1972), cu tema *Învățămîntul tehnologiei în școala secundară*. Delegați din 17 țări și observatori din alte state au participat la această reuniune. Acest simpozion și-a propus să facă bilanțul experienței diferitelor țări în legătură cu învățămîntul tehnologiei și al dezbaterilor care au avut loc începînd din 1962, cînd a avut loc prima conferință cu această temă la Salzburg (Austria).

În centrul dezbaterilor a stat experimentul englez *Project Technology*, organizat de către Consiliul școlilor din Anglia („Schools Council"), începînd din anul 1966—1967.

Acest proiect consideră că tehnologia este un proces ordonat, care pune în acțiune materiale științifice și resurse umane în scopuri umane productive. Este un proces conceptual, care trebuie să țină seama de scopul urmărit, de rezultate, de resurse și de diferite alte împrejurări.

BREVIAR

Învățămîntul tehnologiei în școli trebuie să urmărească scopuri educative generale : elevii — ca viitori cetățeni — să se familiarizeze cu conceptele tehnicii, să conceapă, să producă, să experimenteze, să folosească diferite aparate și materiale, să aplice cunoștințele lor în diferite situații practice, dezvoltîndu-li-se totodată respectul față de muncă.

Problema educativă cea mai stringentă este găsirea celor mai bune mijloace de a prezenta elevilor realizările și progresele recente ale științei și tehnicii, cu scopul de a contribui la sensibilizarea lor în legătură cu „puterea tehnologiei" și cu necesitatea de a stăpîni această putere, care condiționează viața umană și modifică mediul înconjurător. Îmbogățind cunoștințele teoretice și practice ale elevilor, învățămîntul tehnologiei constituie o *trăsătură de unire* reală între școală și viață.

Au fost formulate unele recomandări :

— Studiul tehnologiei trebuie să devină un element obligatoriu în ciclul prim și al doilea al învățămîntului secundar.

— Crearea unui centru internațional pentru învățămîntul tehnologic, care să întocmească o evidență, sub forma unui catalog, a experimentelor desfășurate în diferite țări în legătură cu învățămîntul tehnologiei și să difuzeze diferite materiale în legătură cu acestea.

— Să se studieze, pe scară națională și internațională, problemele privind pregătirea și perfecționarea profesorilor pentru învățămîntul tehnologiei.

— Să se întreprindă studii cu privire la relațiile dintre matematici și științele experimentale, în cadrul învățămîntului tehnologiei, cu privire la raportul dintre teorie și practică.

• ÎN ANGLIA, învățămîntul tehnologiei, desfășurat în cadrul *Project Technology*, îmbracă forme mult diversificate, cadrele didactice și elevii bucurîndu-se de o libertate destul de mare în alegerea modalităților de realizare a acestui învățămînt. Cu toate acestea, pot fi stabilite obiective comune care se urmăresc în cadrul acestui învățămînt :

— de a încuraja elevii să facă dovadă de spirit inventiv și să realizeze o muncă originală ;

— de a ajuta elevii să analizeze situații noi și să desprindă elemente determinante ;

— de a învăța elevii să folosească cunoștințele lor pentru a stabili una sau mai multe soluții ;

— de a-și însuși o anumită experiență practică, pentru a concepe și construi diferite aparate ;

— de a dobîndi încredere în folosirea unui material necunoscut și uneori complex ;

— de a ști să înregistreze în mod metodic și fidel atît reușitele, cît și eșecurile.

• În REPUBLICA FEDERALĂ GERMANIA studiul tehnologiei se realizează, în cele mai multe landuri, în clasele VII-X ale școlii reale (Realschule) și ale gimnaziilor (Gymnazium). Învățămîntul tehnologiei, locul lui în

BREVIAR

planul de învățămînt constituie încă obiectul unor controverse, fiind considerat nu numai un obiect de învățămînt, ci și un *principiu de învățămînt*, orice obiect de învățămînt avînd sarcina să pună în valoare aspecte ale vieții profesionale, economice și sociale. Se consideră utilă stabilirea unei coordonări interdisciplinare în acest scop.

Obiectivele educației tehnologice au fost formulate astfel :

— de a da elevilor o formație tehnică elementară pentru a putea depăși dificultățile tehnice în profesiunea lor și în viața de toate zilele ;

— de a da elevilor o idee asupra faptelor economice și sociale din lumea industriei, a muncii și de a demonstra prin intermediul unor exemple interacțiunea între factorii tehnici, economici, politici și sociali ;

— de a educa la elevi anumite calități proprii muncii (perseverență, suplețe, inițiativă, adaptabilitate etc.), pentru a putea face față astfel exigențelor vieții profesionale ;

— de a oferi elevilor elementele unei orientări profesionale, mijloacele necesare pentru a putea alege în cunoștință de cauză.

În realizarea acestor obiective au fost elaborate mai multe metode ale educației tehnologice. Astfel, în Nord-Westfalia disciplina educația tehnologică (introducerea în lumea muncii) cuprinde trei materii de învățămînt : lucrări tehnice, economia, economia casnică. Prima — *lucrările tehnice* — include : tehnica fabricației și a transformării (tehnologie generală) ; cunoașterea mașinilor (construcția lor) ; mecanica (montaj). *Domeniul economiei* cuprinde mai multe „cîmpuri de orientare" : economia ; piața ; prețul ; banii ; circuitul economic, sisteme și organizații economice. *Economia casnică* cuprinde : bazele alimentării, igiena casnică ; îngrijirea membrilor familiei de diferite vîrste ; educația sanitară, principiile organizării timpului liber.

• În FRANȚA, studiul tehnologiei a devenit obligatoriu, din clasa a IV-a, începînd din anul școlar 1970/1971 ; este considerat ca un obiect tehnic, realizat prin intermediul mecanicii. A fost aleasă mecanica, deoarece copilul de 13—14 ani manifestă interes pentru mișcare și pentru studiul relațiilor în cadrul a tot ceea ce se mișcă. Programul include și studiul transmiterii și transformării mișcărilor. Acest studiu se încadrează într-o cinematică elementară care face apel la :

— o schematizare, reprezentînd o abstracție care dezbracă obiectul de calitățile sale sensibile și pune în evidență funcțiile elementare și relațiile interne esențiale ;

— măsurarea și observarea rezultatelor numerice, operații care, conduse cu rigurozitate, stau la baza oricărei operații științifice ;

— reprezentarea grafică pe baza măsurărilor și analizelor efectuate ;

— demontarea și montarea unui obiect care evidențiază un ansamblu ordonat de elemente, de subansambluri și legăturile dintre ele, pune în joc o ordine logică și totodată presupune o abilitate manuală ;

— creativitatea copilului, spiritul lui de inventivitate, care se exercită pe baze concrete, cu consecințe imediat verificabile.

• În R. P. UNGARĂ, catedra de învățămînt politehnic din cadrul Institutului național de pedagogie (O.P.I.) și Ministerul Învățămîntului au organizat, la 11 octombrie 1973, o consfătuire cu conducătorii atelierelor centrale de lucrări practice din școlile generale. Obiectul consfătuirii l-a constituit găsirea modalităților celor mai adecvate pentru a integra munca productivă a elevilor în activitatea educativă generală a școlii, măsura în care studiul muncii afectează structura, obiectivele diferitelor discipline de învățămînt, printr-o coordonare mai eficientă a acestora. S-a insistat în mod deosebit asupra necesității ca educația tehnologică să influențeze mai activ concepția despre lume a elevilor. Au fost dezbătute, de asemenea, probleme ale determinării și dezvoltării aptitudinilor tehnice, precum și cele ale orientării școlare și profesionale.

• L'ANTHROPOLOGIE ET LES SCIENCES DU LANGAGE AU SERVICE DU DÉVELOPPEMENT DE L'ÉDUCATION *(Antropologia și științele limbii în serviciul dezvoltării educației)* a apărut în cadrul colecției „Etudes et documents d'éducation" — seria nouă — editată de UNESCO, 1973. Include 13 comunicări care ilustrează, prin exemple concrete, contribuțiile pe care antropologia și lingvistica le pot aduce la progresul pedagogiei.

• RECHERCHE PÉDAGOGIQUE DANS CINQUE PAYS SOCIALISTES EUROPÉENS. UNE ENQUÊTE, 1970—1972 *(Cercetarea pedagogică în cinci țări socialiste europene. O anchetă, 1970—1972)* a fost elaborată de către Cezar Bârzea, cercetător la Institutul de științe pedagogice și publicată de către Institutul UNESCO pentru educație din Hamburg, în colecția „Documents de recherche pédagogique". Cuprinde date cu privire la cercetarea pedagogică din Bulgaria, Polonia, România, Iugoslavia, Ungaria, ca urmare a unui seminar pentru directorii institutelor de cercetări pedagogice și profesorii de pedagogie (noiembrie, 1969), în cadrul Institutului din Hamburg.

• INITIATIVES EN ÉDUCATION. UNE ESQUISSE À L'ÉCHELLE MONDIALE : 1971—1972 *(Inițiative în educație. O trecere în revistă pe scară mondială)*, Geneva, 1973. Editată de Biroul Internațional de Educație — B.I.E. —

BREVIAR

lucrarea, bazîndu-se pe principalele documente ale celei de-a 33-a sesiuni a Conferinței internaționale de educație (septembrie, 1973), prezintă pentru marele public situația actuală și perspectivele educației. În anexă sînt incluse date statistice relative la educație, precum și raportul Conferinței privind marile tendințe ale dezvoltării educației.

• Din inițiativa unui grup de cadre didactice din Mușătești-Argeș au fost organizate, la jumătatea lunii noiembrie 1973, „Zilele culturii din Mușătești", aniversîndu-se deschiderea Universității populare din Mușătești, de la înființarea căreia a trecut un pătrar de veac. A avut loc o sesiune de comunicări științifice, în cadrul căreia prof. univ. dr. doc. Augustin Z.N. Pop, asistenta Marieta Bursuc, prof. univ. dr. Ion Marinescu, cadre didactice locale, studenți de la facultățile de filologie și științe naturale de la Institutul pedagogic de trei ani din Pitești, au susținut referate legate de trecutul istoric, cultural și didactic al Văii Vîlsanului și, îndeosebi, al oamenilor școlii din Mușătești.

Prilejul a fost binevenit și ca aniversare octogenară a fondării „Societății pentru cultura țăranilor", a așezării teascurilor tiparniței, a apariției „Gazetei țăranilor" și a evocării strălucitului tribun al țărănimii muncitoare care a fost Constantin Dobrescu-Argeș.

Muzeul de istorie, etnografie și folclor din Mușătești, mult îmbogățit în colecțiile sale, a pus la dispoziția auditorilor și vizitatorilor numeroase exponate privind trecutul de luptă al mușătențenilor.

ЖУРНАЛ ПО ПЕДАГОГИКЕ Нр. 1/1974

Содержание

Д. САЛАДЕ и Р. ЧУРЯ, вклад в трудовую педагогику • ТЕОДОР РОМАН, политика подготовки рабоей силы по отношению с нуждами местной и национальной экономии • МИРЧА ВЛЭДУЦ, Производственно-техническая подготовка учеников в детских садах и в общеобязательном образовании • Г. ЦЕКУЛЕСКУ, Кооперирование школы с заводом в деятельности производственно-технической подготовки учеников • ИОН ДРАГУ, Подготовка молодежи ввиду интегрирования в производстве • ПЕТРЕ БЭРБУЛЕСКУ, Эргономия труда в школьной мастерской • ТЕОДОР ГАЛ, Мастер-инструктор и совершенствование дидактической технологии в развертывании производственно-технической деятельности • МАРИЯ НЯГОЕ, Мотивационные факторы в производственно-технической деятельности • ФИЛИМОН ТУРКУ, Выращивание любопытства и исследовательского духа учеников в деятельности в школьной мастерской • ВАЛЕНТИНА ВИШАН, Педагогическая эффективность производственно-технической подготовки учеников в сельской среде • ИОСИФ ВОНХАЗ, Значение бриколажа в трудовой подготовки учеников • О. ОПРЯ, Педагогические координаты действия по предупреждению и отвоевыванию школьной отсталости • А. БЕЯН, Активизация учеников на уроках истории используя диафильмы • М. ПЕНЕШ, Младший школьник перед вопросами • Г. БОТЕЗ, Демографическая политика и школа • Е. БЫЛДЕСКУ, Демография и педагогика • Т. В. ЛАСКАРАШВВЛИ, Развитие образования в Грузинской ССР • С. ПУШКАШУ, Французское начальное образование в процессе обновления • КНИГИ-ИДЕИ • Вкратце •

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

REVUE DE PEDAGOGIE

SOMMAIRE — Nr. 1/1974

D. Salade et **R. Ciurea** — Contributions à une pédagogie du travail. ● **Teodor Roman** — La politique de la formation de la force de travail par rapport aux besoins de l'économie locale et nationale. ● **Mircea Vlăduţ** — La formation technique-productive des élèves de l'enseignement prescolaire et général obligatoire. ● **G. Teculescu** — La coopération de l'école avec l'usine dans l'activité de formation technique-productive des élèves. ● **Ion Dragu** — La formation de la jeunesse pour l'intégration dans la production. ● **Petru Bărbulescu** — L'érgonomie du travail dans l'atelier-école. ● **Teodor Gal** — Le contremaître instructeur et le perfectionnement de la technologie didactique dans le développement de l'activité technique-productive. ● **Maria Neagoe** — Facteurs motivationnels dans l'activité technique-productive. ● **Filimon Turcu** — L'éducation de la curiosité et de l'esprit de recherche des élèves par l'activité dans l'atelier scolaire. ● **Valentina Vişan** — L'efficience pédagogique de la formation technique-productive des élèves du milieu villageois. ● **Iosif Vonház** — L'importance du bricolage pour la formation de la jeunesse pour le travail. ● **Olga Oprea** — Coordonnées pédagogiques de l'action de prévention et de récupération du retardement scolaire. ● **Augusta Beian** — L'activisation des élèves aux leçons d'histoire par l'emploi des diafilms. ● **Marcela Peneş** — Le petit écolier vis-à vis les questions. ● **G. Botez** — La politique démographique et l'école. ● **Emil Bildescu** — La démografie et la pédagogie. ● **Tamara Vasilievna Lascaraşvili** — Le développement de l'enseignement dans la R.S.S. Gruzia. ● **Sofia Puşcaşu** — L'enseignement élémentaire français dans un processus de rénovation. ● **Livres-Idées.** ● **Bréviaire.**

REVIEW OF PEDAGOGY

CONTENTS — Nr 1/1974

D. Salade and **R. Ciurea**: Contributions to a Pedagogy of Labour ● **Teodor Roman**: The Policy of Labour Force Training in Relation to the Local and National Economy Requirements ● **Mircea Vlăduţ**: The Technical-Productive Training of Children in Preschool and General Education ● **G. Ţeculescu**: The Cooperation of School with the Factory in the Activity of Pupils' Technical-Productive Training ● **Ion Dragu**: Youth Training for the Integration in Production ● **Petre Bărbulescu**: Ergonomy of Labour in the School Workshop ● **Teodor Gal**: Master-Instructor and the Improvement of Teaching Technology in the Technical-Productive Activity ● **Maria Neagoe**: Motivational Factors in the Technical-Productive Activity ● **Filimon Turcu**: The Training of Pupils Curiosity and Sense of Investigation by the Activity in the School Workshop ● **Valentina Vişan**: Pedagogical Efficiency in Technical-Productive Training of Pupils in the Country ● **Iosif Vonház**: The Importance of Handicraft in the Youth Training for Labour ● **Olga Oprea**: Pedagogical Features of the Action of Preventing and Recuperation of School Retardation ● **Augusta Beian**: The Activity of Pupils in the History Classes by the Use of Filmstrips ● **Marcela Peneş**: The Small Pupil Facing Questions ● **G. Botez**: Demographic Policy and Shool ● **Emil Bildescu**: Demography and Pedagogy ● **Tamara Vasilievna Lascaraşvili**: The Development of Education in Gruzia ● **Sofia Puşcaşu**: The French Elementary Education in the Process of Renovation ● **Books-Ideas** ● **News in Brief.**

Tiparul executat sub cd. 1070 la I. P. Filaret,
str. Fabrica de Chibrituri nr. 9—11, București,
Republica Socialistă România

Lei 5

I 4058

revista de pedagogie

ANUL XXIII

2

FEBRUARIE
1974

INSTITUTUL
DE
ŞTIINŢE PEDAGOGICE

(97)

- IUL. 2005

1 IUL. 2014

COLEGIUL DE REDACȚIE:

Prof. univ. dr. NICOLAE APOSTOLESCU membru al Academiei de științe sociale și politice ● Prof. univ. dr. docent ION BERCA ● Prof. univ. dr docent ȘTEFAN BĂRSĂNESCU membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România ● Prof. univ. dr. docent ANATOLIE CHIRCEV membru al Academiei de științe sociale și politice ● Prof. EMILIA CONSTANTINESCU ● Prof. univ. dr. ANDREI DANCSULY membru corespondent al Academiei de științe sociale și politice ● Prof. IULIAN NICA director adjunct Institutul de științe pedagogice ● Prof. emerit ANDREI KLOOS ● Prof. univ. dr. docent ANGHEL MANOLACHE' ● Prof. emerit dr. VASILE POPEANGĂ ● Conf. univ. VIRGILIU RADULIAN ● Prof. univ. dr. DUMITRU SALADE membru corespondent al Academiei de științe sociale și politice ● Conf. univ. dr. ION STANCIU ● Prof. univ. dr. docent STANCIU STOIAN membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România ● Prof. COSTIN ȘTEFĂNESCU ● Prof. univ. dr. docent DIMITRIE TODORAN membru al Academiei de științe sociale și politice ● Prof. dr. ANTON VASILESCU redactor șef adj. ● Prof. univ. dr. GEORGE VĂIDEANU membru corespondent al Academiei de științe sociale și politice ● Prof. MARIN VIȘAN

REDACȚIA:
Str. SFINȚII APOSTOLI Nr. 14, SECTOR 6, TELEFON 15.85.74
BUCUREȘTI

I 4058

revista de pedagogie

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

... 2022

2

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

ANUL XXIII FEBRUARIE 1974

20342

COLECTIVUL DE REDACȚIE

prof. MEDEEA BUNESCU • prof. SILVIA DIMA • prof. GEORGE NESTOR, secretar gl. de redacție • Prof. FLORICA POPESCU • prof. DINCA SOARE • prof. CONSTANȚA ȘORIK

SUMAR

PERFECȚIONAREA PROCESULUI DE INVĂȚĂMÎNT

Leon Țopa — Integrarea învățămîntului în sistemul educației permanente 5
V. Popeangă — Relațiile interinstituționale ale școlii . . 13
Pavel Apostol — Cercetarea educațională și perfecționarea
Steliana Sterian, Dumitru Cristea personalului didactic 18
Gh. Radu și Florica Nicolescu — Prospectarea învățămîntului ajutător pe baza evaluării eficienței lui actuale . . . 23
V. Ștefănescu, F. Glod și T. Popa — Studiul calculului vectorial în gimnaziu și liceu 31
Louis Roman — Modalități specifice de desfășurare a lecției moderne de istorie 35
Al. Bojin — Lecția despre „arta scriitorului" . . . 42
Theodor Hristea — Paronimia și importanța ei în procesul de predare a limbii române 49
Gh. Olteanu — Cercetarea experimentală agricolă — forma superioară de organizare a activității practice a elevilor din mediul rural . . 55

PROCESUL INSTRUCTIV-EDUCATIV ÎN CLASELE PRIMARE

Ion Șerdean — Prin perfecționarea tehnologiei didactice la evitarea supraîncărcării elevilor . . . 58
Nic. Roșuț — Optimizarea predării istoriei la cl. a IV-a 63
Paulina Morar — Dezvoltarea vorbirii în limba română a elevilor de alte naționalități 70

DEZBATERE

— Bacalaureatul (participă Zina Sîrbu, Rodica Alexandru, Ioan Cîmpeanu, Aurel Stroe și Rodica Butnaru) 76

ISTORIA ȘCOLII ȘI GÎNDIRII PEDAGOGICE

G. Văideanu și I. Orghidan Direcții novatoare în gîndirea pedagogică românească dintre cele două războaie mondiale . 87

Mioara Cimpoieș—Dinulescu — Prezența iluminismului în pedagogia românească 97

PEDAGOGIE COMPARATĂ

V. Iliescu — Modalități de abordare în pedagogia comparată 102

B. Grigoriu — Educația și falsa teorie a „deșcolarizării" societății 108

CRONICĂ

Em. Dimitriu — Conferința miniștrilor educației din țările europene, membre ale UNESCO . . . 115

CĂRTI — IDEI

Oct. Neamțu — Proiectele omului 119

Traian Cantemir — O carte utilă 121

Anton Vasilescu — Pregătirea tineretului școlar pentru munca productivă 122

Alex. Darie — Catedrele de specialitate 123

Eug. Novicicov — Limbile moderne în școală 124

— Obiectivele predării matematicii în școală . 125

BREVIAR

Integrarea învățămîntului în sistemul educației permanente

LEON ȚOPA

Incidența educație permanentă-învățămînt este determinată de caracterul de sistem deschis al relațiilor educaționale la toate vîrstele (nivelele de învățămînt) și perfecționare, ca relații reciproc active și a căror organizare și conducere constituie astăzi un obiectiv major al științelor social-umane, îndreptate concentric spre optimizarea consecventă a proceselor de educație, instruire, formare și perfecționare, ca parte importantă a dezvoltării multilaterale a societății socialiste.

Determinările, implicațiile și consecințele conceptului de educație permanentă asupra procesului instructiv-educativ la toate nivelele sînt în plină desfășurare și valorificare.[1] Noi ne îngăduim să atragem atenția asupra faptului că lipsește totuși un sistem de reglare atît a pătrunderii principiilor cît și a valorificării efectelor și consecințelor. De aceea, ne-am propus să așezăm pe temeiul metodelor de cercetare științifică, cu precădere experimentale, optimizarea acestui proces discutat astăzi atît de mult și de la care se așteaptă rezultate de mare eficacitate.

Ne propunem, în acest studiu parțial, integrat cercetărilor experimentale care se desfășoară la Institutul de științe pedagogice prin sectorul de educație permanentă între anii 1973—1975, să întreprindem o sistematizare a principalelor direcții în care acționează asupra școlii și proceselor educației, azi în lume, conceptul educației permanente. Încercarea noastră nu este comodă, mai întîi pentru că studii comparative privind integrarea educației școlare în educația permanentă în diferite țări nu s-au făcut. În al doilea rînd, pentru că adeseori, unul sau cîteva dintre modalitățile, principiile sau, pur și simplu, aspectele educației per-

---

[1] *Școala viitorului și educația permanentă*, masă rotundă în cadrul lucrărilor celui de-al II-lea Colocviu național de pedagogie, București, Editura Litera, 1974 (sub tipar) ; Cartright Richard, *The Interaction of Adult Education and General Education*, Paper prepared for the Unesco Third World Conference on Adult Education, Tokio, 1972, Mimeographed ; *Education permanente*. Un recueil d'études comanditées par le Conseil de la cooperation culturelle, Strassbourg, Conseil de l'Europe, 1970 (Reproduit en français sous forme ronéotypée), 543, p. (această lucrare constituie un punct de plecare în studiul comparat al educației permanente) ; Filipović Dragomir, *Permanent Education and Reform of the Educational System in Yugoslavie*, „Convergence", vol. I, nr. 4/1963 ; Dragutin Franković, *Educația permanentă și raționalizarea activității educative*, în „Revista de pedagogie", nr. 9—10/1972 ; *L'école et l'éducation permanente : quatre études*, Paris, Unesco 1972 (Educația permanentă și sistemul de educație în Franța), Școala și educația permanentă în Statele Unite ale Americii, Ideea educației permanente în reforma actuală a sistemelor educaționale și ale pregătirii (formării) profesorilor ; situația actuală a educației permanente în Franța (la ingineri și în școlile de ingineri) ; Lister I., *The Concept of Deschooling and the Future of Secondary Education, Mimeographed*, Amsterdam, European Cultural Fundation, 1971 ; Willmann-Institut, *Der Lernprozes* (Anthropologie, Psychologie, Biologie des Lernens), Herder, Freiburg — Basel — Wien, 1969.

manente au fost considerate drept dătătoare de seamă, „singurele adevărate" sau drept o condiție *sine qua non*. O cercetătoare ca Charlotte Rodriguez, care s-a bucurat de condițiile unei informări și documentări prin Biroul internațional de educație[2] își exprimă temerea de a nu fi subiectivă și de a nu înscrie unele exemple fără temei în rîndul acelora care ilustrează de fapt o determinare a perspectivei educației permanente în desfășurarea proceselor de învățămînt. Criteriul de sistematizare a acestor „principii, modalități sau și aspecte" pe care îl adoptăm ne aparține și constă în ordonarea acestora de la cele mai largi și mai relevante la cele mai restrînse ca arie și mai reduse ca relevanță educativă.

1. *Elaborarea obiectivelor învățămîntului* în lumina conceptului educației permanente. Obiectivele sînt transpuneri ale cerințelor sociale, economice, culturale în planuri, programe, în metodele și evaluările procesului de învățămînt. Dar cerințele societății — în modele de oameni, caractere, valori cultural-sociale, categorii de profesioniști, cu profil mai larg sau mai îngust, sînt stabilite pentru perioade determinate. Obiectivele educației școlare trebuie să concretizeze nu numai performanțe care se evaluează, ci și reperele capacității de a depăși performanțele stabilite sau de a se pregăti pentru noi performanțe prin continuă perfecționare și autoperfecționare.

În însăși așezarea obiectivelor vor trebui să fie implicate idei ca relativitatea cunoștințelor, datorită fluxurilor moderne ale informației; diversitatea surselor informației; perimarea informațiilor etc. Ca atare accentul obiectivelor în instrucție și educație trebuie să cadă nu pe adunarea de cunoștințe, ci pe problematizarea lor. Acesta este un adevăr global și tendențial care va fi tradus în fapte potrivit treptei de învățămînt. Ar fi absurd să facem problematizări cu elevi în primele clase de școală, precum ar fi absurd să nu le dăm de memorat poezii și povestiri și chiar nume sau noțiuni.

Ar fi o eroare să ajungem la negarea valorii informației și cunoștințelor, neglijînd, cu nerăbdare, cu graba începutului de schimbare, însăși puterea informației în transformarea lumii și a omului. Dimpotrivă, informația primește valențe de-a dreptul organizaționale, modelatoare și atît de dinamice încît este pe drept cuvînt considerată o energie prin caracterul ei organizatoric, antihaotic (negentropic). Una din erorile care se comit în zilele noastre constă în trecerea necritică de la obiectivul însușirii cunoștințelor la educația creativității, ca și cum așa ceva ar fi posibil fără informații, deprinderi intelectuale consolidate, capacitate de transfer și perfecționare în munca intelectuală.

Relativitatea, perimarea cunoștințelor implică un nou sistem de achiziționare, selectare, stocare și aplicare a informației și a cunoștințelor. Conceptul de educație permanentă nu cere abandonarea însușirii cunoștințelor și nici abandonarea exercițiilor de memorizare, el postulează însă aceste demersuri ca o primă treaptă, implicată proceselor ulterioare și, totodată, impune introducerea unui nou sistem de organizare a cunoștințelor pentru a le putea stăpîni în cadrul dinamicii informaționale contemporane.

Științele își măresc nu numai volumul de cunoștințe, ci înseși sistemele de gîndire și rezolvare a problemelor, iar stăpînirea acestei dinamici impune

---

[2] Charlotte Rodriguez, *L'éducation permanente*, Documentation et information pédagogiques, Bulletin du Bureau international d'éducation, 46e année, no. 185/1972, Unesco, B.I.E., Paris-Genève.

munca cu algoritmi în măsură să sintetizeze, să desprindă tendințele și să le problematizeze concepțiile, ipotezele de interpretare și verificare. În acest context, educația școlară nu mai este și nu mai poate fi considerată o educație finală, ci o fază educațională, de bază și caracteristică, în care se învață mai ales responsabilitatea propriului progres, obiectivele și tehnicile autoperfecționării.

Complexității unor obiective educaționale care se definesc deopotrivă prin durată și relativitate, prin fermitatea principiilor învățării, dar și prin problematizarea cunoștințelor și sistemelor de gîndire îi corespunde o strategie a învățării care nu poate fi, la rîndul ei, decît complexă.

Noi punem în lumină faptul că educația permanentă se caracterizează prin nota specifică a formării educabilității, considerînd-o sub aspectul metodologiei, iar atunci cînd o considerăm sub aspectul conținutului, relevăm că ea constă într-o continuă inserare activă și creatoare a științei, artei, culturii în viață. *Scopul ultim al educației permanente nu poate fi decît îmbunătățirea calității vieții*[3] *odată cu cucerirea unei înalte și creatoare productivități sociale.* De aceea, considerăm că metodica învățării unei științe este partea secundară, iar principală este strategia învățării la toate științele (obiectele de studii), în toate împrejurările educaționale, formale și informale (neformale).

2. *Principiul îmbinării învățămîntului cu producția și mediul de viață* este o constantă a strategiilor învățării preconizate în perspectiva conceptului de educație permanentă. În acest sens se dau exemple ca : simbioza dintre unitatea de învățămînt și colectivitatea socio-economică în R.P. Chineză și învățarea prin și pentru oraș, experimentată la Philadelphia (S.U.A.), prin programul Parkway. Îmbinarea studiilor universitare cu activitatea profesională în producție, introdusă prin reforma învățămîntului din Suedia etc.

În China, reforma educației este concepută în așa fel încît să creeze condițiile celei mai complete simbioze dintre unitatea de învățămînt și comunitatea socio-economică de care depinde, astfel încît „același spirit să anime aici munca productivă și noua cultură în formare“ [4]. Aplicat la învățămîntul superior medical, acest principiu se concretizează pe trei faze : în prima, studenții învață cunoștințe fundamentale, asumîndu-și totodată funcții de infirmieri la centrul spitalicesc universitar. În faza a doua studenții se află la țară, împreună cu profesorii lor, învățînd practica clinică esențială și participînd la producție în brigăzi. În faza a treia realizează o pregătire aprofundată în disciplinele medicale cele mai dificile, în cadrul centrului spitalicesc universitar. Faza a doua și a treia sînt mai scurte. În alte domenii se procedează asemănător, realizîndu-se o interpenetrație între școală și mediul profesional, social. Absolvirea unor școli nu este considerată un final — drumul perfecționării fiind larg deschis după absolvire și după preluarea răspunderii în producție.

Programul Parkway [5], aplicat la Philadelphia din 1969, la o școală publică de grad mediu, tinde să facă din educația tinerilor o responsabilitate comună și

---

[3] Cu privire la conceptul „calitatea vieții“ vezi : Pavel Apostol, *Calitatea vieții și studiul indicatorilor sociali*, în „Sociologie“, revistă de referate, recenzii și sinteze, nr. 4/1973, Centrul de informare și documentare în științele sociale și politice, București ; și comunicarea *Calitatea vieții* făcută la 25 oct. 1973 în cadrul Laboratorului de sociologie de pe lîngă Universitatea București, condus de prof. univ. Miron Constantinescu ; Jozsef Bognar, *Quality of life*, în „Valoság“ nr. 9/1972.

[4] Rodriguez, *Op cit.*, (1), p. 35.

[5] L. B. Finkelstein, E. Lisa, *Enseigner par et pour la ville : Le Programme Parkway*, „Perspectives“ (Unesco, Paris), vol. 2, p. 83—88.

să obțină participarea lor la activitățile organizațiilor culturale, comerciale și profesionale ale orașului. Programul constituie o modalitate de a traduce în fapte conștientizarea coparticipării și responsabilității în treburile sociale ale localității. Orașul servește drept „sediu al studiului" și este în același timp „obiect de studiu". Elevii lucrează în muzee, birouri de afaceri, biblioteci, spitale, magazine — peste tot unde pot găsi ceea ce vor să știe și este necesar să știe. Evident, se fac și cursurile obișnuite în școli, dar printre profesori, îndrumători, instructori sînt arhitecți, medici, oameni de afaceri, artiști, administratori, conducători de secții uzinale, urbaniști etc. În felul acesta crește mult intensitatea și varietatea motivațiilor învățării.

Reforma învățămîntului în Suedia (1970) se înscrie într-un mod accentuat în perspectiva educației permanente prin modalitățile specifice de a alterna învățămîntul cu munca în producție. S-a unificat învățămîntul obligator de 9 ani, care este un învățămînt comprehensiv, polivalent. După cei nouă ani, urmează o școală secundară unică, în două cicluri. Această școală, numită „intermediară" (medie), oferă o pregătire teoretică și profesională. Urmează învățămîntul superior.

3. *Dezvoltarea și optimizarea proceselor de muncă independentă, autoinstruirea și autoeducarea elevilor și studenților.*[6]

Introducerea în școli și universități a stilului educativ care promovează procese de autoeducație și autoinstrucție, formînd priceperi, deprinderi și obișnuințe corespunzătoare este frecventă în țări ca S.U.A., R.D.G., U.R.S.S., Anglia, R.F.G. Elemente de tehnică a muncii intelectuale sînt introduse de la clasele școlii elementare și se amplifică pînă la clasa ultimă de liceu. Totodată, sînt adaptate nivelului studenților de anul I.[7]

Se fac propuneri[8] pentru introducerea în școală a unor structuri didactice care ar putea fi prinse sub denumirea de „management al autoperfecționării". Prima exigență a unui asemenea program se referă la determinarea de către elev a însăși obiectivelor de învățare ce trebuie atinse. (Elevul singur nu va putea, dar profesorul îl va ajuta). A doua exigență se referă la bugetul de timp. Școala să învețe pe elevi și studenți cum să-și cheltuiască timpul, ținînd seama că sînt mai multe viteze de înaintare pe mai multe drumuri. În al treilea rînd să-și formeze practica autoevaluării. Cele mai multe planuri (proiecte) de învățare-perfecționare nu se realizează pentru că individul nu și-a estimat nivelul de plecare, nici distanța obiectivului, nici performanțele de care este capabil.

Ar fi necesar ca nici un elev să nu părăsească școala înainte de a i se fi multiplicat situațiile pedagogice care caracterizează formarea continuă: învățămînt prin corespondență, învățare prin televiziune, sisteme de autoinstruire prin carte, cursuri „module", folosirea unui mod de instruire programată și multe alte tehnici ale învățării contemporane, în special privind culegerea, selecționarea, stocarea informațiilor. El va trebui să fi învățat din școală riscurile învățării crud individualizate cît și cele ale unei învățări „de-a valma" în colective improvizate. François Lebouteux consideră că școala se complace azi în modul „incantatoriu"

---

[6] Leon Țopa, Șerban Lanescu, *Preocupări autoeducaționale la elevi și studenți*, „Revista de pedagogie" nr. 7—8/1973.

[7] Un astfel de curs se experimentează la Intitutul de arhitectură „Ion Mincu" în anii 1973—1974 prin colectivul de cercetători din sectorul de educație permanentă al Institutului de științe pedagogice.

[8] François Lebouteux, *L'école à l'heure de la formation continue*, „Education et Culture", no. 21/1972, p. 8—14.

în care „cel ce știe" este considerat absolvit de grijile oricărei rezolvări, ale adaptării și integrării socio-profesionale, ca și de problematizările continue pe care i le impune viața. După același autor, în perspectiva educației permanente, școala trebuie să formeze pe elevi în competențe care să se dispună taxonomic, (în ordinea obiectivelor) astfel : 1. Nu atît a ști cît mai ales a ști face ; 2. Mai puțin a ști face reproductiv, cît a ști face explorativ, inventiv. În această perspectivă, a te autoperfecționa pe tot parcursul vieții înseamnă a fi stăpîn pe soluții prin acțiuni.

4. *Introducerea de noi tematici și grupuri de materii cu caracter multi — și interdisciplinar*, axate pe mari teme de actualitate și de perspectivă în același timp, cum ar fi : educația în serviciul păcii ; ecologia umană și dezvoltarea industrială ; omul și dezvoltarea socială contemporană ; istoria civilizațiilor ; biochimia, știința informației și celelalte științe etc. Sistemul de conținuturi noi, integrative, promovate potrivit obiectivelor dispuse taxonomic este de corelat cu predarea integrată, pe colective de profesori.

Integrări de o importanță cu totul deosebită se produc azi în domeniul învățămîntului universitar[9] prin organizarea universităților pe unități de învățămînt și cercetare comprehensive, cu tendința de a găsi apropieri, punți și incidențe între științe exacte și tehnici, între umanism și realism, între arte și tehnici, între oameni de științe sociale și matematicieni etc. Aceste sisteme integrative urmăresc să realizeze un învățămînt complex, multi — și interdisciplinare în vederea învățării rezolvării unor probleme deosebit de cuprinzătoare și spinoase sau să învețe asocierea teoreticienilor cu practicienii diferitelor domenii pentru a aborda și valorifica o singură problemă văzută multilateral și anume de la concepția soluției pînă la materializarea ei inginerească.

5. *Sistemul modular de învățămînt.* Se apreciază de către unii experți că „sistemul modular de învățămînt ar putea deveni infrastructurarea unei veritabile educații permanente".[10] Sistemul modular de învățămînt constă în elaborarea fundamentată științific a unor grupări (module) din conținutul unui program de învățămînt, constituind un bloc coerent în relații bine precizate cu structura generală a sistemului de unități din programul respectiv, însoțită de fixarea obiectivelor învățării acelui modul prin stabilirea competențelor indispensabile celui ce învață în momentul începerii studiului modulului și a noilor competențe pe care trebuie să le posede cînd va termina învățarea modulului — competențele fiind astfel definite și descrise încît să fie observabile și măsurabile de către elevul însuși. De asemenea modulul cuprinde — lucru foarte important — și „instrumente didactice" clar definite, necesare acestui studiu programat. Instrumentele constituie o chintesență a resurselor pedagogice adecvate învățării complexe a modulului, în principal sprijinite pe principii și metode verificate experimental și evaluate ca randament.

Acest sistem de învățare prin module cere o mare concentrare pedagogică a celor ce îl elaborează, necesitînd sistematizarea minuțioasă a programului didactic, a mijloacelor, etapelor, instrumentelor didactice, a unor etaloane inițiale și finale etc. dar o dată elaborat, el poate servi oriunde, oricui, ca o piesă relativ autonomă, polivalentă, care permite individualizarea învățăturii, asigură eficacitatea

---

[9] G. Văideanu (coordonator), *Modernizarea învățămîntului superior*, Institutul de științe pedagogice, București, 1973.

[10] L. D'Hainant *Une conception modulaire de l'éducation*, „Education et Culture", no. 20/1972, p. 16—26 (D'Hainant este profesor universitar la Mons — Belgia).

maltă, folosirea ideală a timpului, un control riguros și anume pe etape și preventiv, evitînd „spirala erorilor cumulative".

Sistemul modular de învățămînt contribuie la o largă deschidere a accesului la educație, furnizînd tuturor formelor de învățămînt complementare, serale, fără frecvență, mass-mediei, autodidaxiei, valori echivalente cursurilor de zi obișnuite. Este o infrastructură ce se poate acomoda la ori ce studiu în școală și în afara școlii, promovînd educația permanentă. Sistemul învățămîntului modular este aplicat în unele instituții de învățămînt superior din S.U.A., iar în domeniul educației adulților se aplică în Franța, la Nancy pentru perfecționarea inginerilor (C.U.C.E.S.) [11].

Itenarul modular de învățămînt se înscrie unui principiu definitoriu al educației permanente: *„orice învățămînt trebuie să fie accesibil în orice moment tuturor celor ce sînt susceptibili de a-l asimila și care simt nevoia acelui învățămînt".* [12]

6. La acest punct vom aminti și alte cîteva modalități de integrare a învățămîntului de toate nivelele în sistemul educației permanente, fără a le putea însoți aici de comentarii sau argumentări:

a) *coordonarea factorilor educației* și fructificarea lor taxonomică atît prin integrare simultană cît și diacronică (școala, familia, organizația de tineret, întreprinderea, colectivitatea rezidențială, grupurile neformale de copii și tineri etc.). Deosebit de importantă, sub acest aspect, ni se pare perfecționarea relației dintre școlari, tineri și adulți prin școală și în cuprinsul colectivităților. Pe măsură ce se perfecționează aceste relații, se optimizează și relațiile dintre elevi și profesori.

b) *realizarea de complexe școlare și postșcolare integrate pedagogic și social (în zonă).*

c) *introducerea în sistemul de formare și perfecționare a personalului didactic de toate nivelele* a studiului „implicațiilor și determinărilor conceptului de educație permanentă în procesele instructiv-educative".

Simpozionul internațional organizat de Institutul UNESCO din Hamburg, în octombrie 1972, [13] a fost dedicat studiului programelor, metodelor de învățămînt și a sistemelor de evaluare în lumina conceptului de educație permanentă. Cea mai interesantă lucrare în acest domeniu, cunoscută de noi, se datorește profesorului R. H Dave [14], coordonator de cercetări la *Institutul UNESCO din Hamburg,*

---

[11] Un experiment asemănător în învățămîntul superior se face prin noua *„Universitate deschisă" de la Bletchley (Anglia)*, începînd cu 1970. Vezi Science et vie, octombrie 1973.

[12] L. D'Hainaut, *Op. cit.*, p. 16.

[13] *The concept of lifelong education and its implications for school curriculum.* Consultative group meeting. Hamburg, 9—12 october 1972. A. Malcom, S. Knowels, Toward a model of lifelong education; B. Georges Belbenoit, Some reflection on lifelong education and school curriculum; C. J. R. Kidd, The inner continuum; D. Paul, H. Sheats, Some preliminary thoughs on the task of the consultative group on lifelong education; E. Dr. Meyer-Bothling. A note on lifelong learning; F. Karl-Heinz Flechsig, The ideas of lifelong learning (permanent education) and its implications for our schools; G. Frank Jessup, Lifelong learning and its implications for school curriculum; H. John Van de Graef, Some notes on quidance in relation to lifelong education; I. R. H. Dave, Concept characteristics of lifelong education; J. R. H. Dave, Implications of the concept of lifelong education for school curriculum.

[14] Dave R. H., *Lifelong Education and School Curriculum*, Unesco Institute for Education, Hamburg (U. I. E. Monographs 1), 1973. Menționăm aici și contribuțiile cunoscutului specialist în problemele educației permanente, profesor Bertrand Schvartz, conform interviului acordat revistei „Science et vie", octombrie 1973, p. 30—36 cu titlul L'education *demain*. Schwartz sintetizează poziția sa de integrare a învățămîntului în perspectiva educației permanente prin următoarele „tendințe grele ale modelului": a) alternarea activității profesionale cu educația-instruirea; b) promovarea capacității de opțiune; c) democratizarea din interiorul procesului educativ; d) noi relații învățămînt-societate.

originar din India. Studiul său tinde să aducă *problema implicațiilor conceptului educației permanente în procesul de învățămînt de la nivelul discuțiilor conceptuale la nivelul unor căutări și experimente*, în măsură să dezvolte tehnologia procesului de învățămînt corespunzătoare unei lumi în plină schimbare.

Studiul acestor implicații ia amploare și obligă la o metodă în a-l realiza. Pornind de la stabilirile lui R. H. Dave, le completăm cu ideile cuprinse la punctele 2, 3, 4 din analiza-repertoriu făcută mai sus.

A. Una din căile propice este să se pornească de la interpretarea în lumina conceptului educației permanente a fiecărui aspect al procesului de învățămînt:

1. să se înceapă cu analiza obiectivelor, planurilor, programelor și în general a conținutului învățămîntului;

2. să urmeze studiul procesului învățării (de către elevi) ceea ce implică analiza critică a metodelor de predare-învățare, reconsiderarea psihologiei și sociologiei învățării pentru constituirea disciplinei (sau a grupului de discipline) numite „mathetica" (știința învățării);

3. Integrarea experienței școlare cu cea extrașcolară la nivelul elevilor, studenților, ca și a adulților aflați în procese de perfecționare profesională, în activități cultural-educative etc;

4. reconsiderarea orientării școlare și profesionale în lumina educației continue a omului, de la vîrsta de școlar și pe tot timpul vieții sale înseamnă o nouă viziune în acest domeniu, în care orientarea se petrece în repetate rînduri, la etape diferite, care trebuie gîndite totuși unitar, pornind de la o bază. Între modul de a concepe instituțiile școlare de specializare și modul de a desfășura orientarea profesională nu s-a realizat încă un impact de proiectare și realizare;

5. noua structurare a principiilor, tehnicilor și procedeelor de evaluare;

6. analiza de ansamblu a sistemului de învățămînt ca instrument de satisfacere nu numai a nevoilor de cadre — pur și simplu — ci de satisfacere a cererii de educație, indiferent de statutul și rolul social al cetățeanului, cît și ca instrument în continuă adaptare la nevoile de educabilitate la orice vîrstă și în orice situație social-profesională;

7. pregătirea profesorilor în vederea integrării lor creatoare în variate forme de instrucție-educație, concepute ca forme și instituții implicate conceptului de educație permanentă;

8. probleme material-organizatorice ale școlii, reanalizate în lumina cerințelor educației permanente, consistînd, în principiu, *în alternarea școlii cu producția* și într-o nouă repartizare a școlarizării, în etape mai scurte, dar începînd mai de vreme (preșcolaritatea) și terminînd mai tîrziu (postșcolaritate și postuniversitate), astfel încît perioada școlar-universitară să poată fi descongestionată, devenind liberă de supraîncărcare.

O asemenea metodologie de studiu și investigații nu poate fi pusă în practică, cel puțin deocamdată decît parțial, deoarece ea ar cuprinde prea multe laturi, nu ar putea da pregnanța cuvenită specificului educației permanente și astfel ar acoperi prin eclectism partea originală și novatoare a conceptului de educație permanentă. Potrivit convingerii noastre, conceptul integrativ al educației permanente are mari virtuți de a se dezvolta și de a constitui o sursă viitorologică de conducere și organizare a educației în societatea socialistă.

B. O altă cale de studiu poate fi abordarea problemelor în grupaj („ciorchine" spune R. H. Dave). Aceasta are avantajul de a integra cercetarea și experimentarea metodelor cu cea a obiectivelor, a evaluării cu obiectivele care, la rîndul lor, devin criterii de evaluare etc. Cînd poate fi posibilă o asemenea cercetare ? Numai în colective largi, interdisciplinare și practicînd experimente școlare complexe, ca să nu le numim integrale. Cît de mult ar fi beneficiat pedagogia modernă dacă ar fi promovat experimente pe tipuri de instituții, ca stil de educație în complexe școlare, și nu și-ar fi deschis cale infinită experimentelor restrînse, care verifică și consacră fragmente ale procesului instructiv-educativ. Țara noastră duce lipsa acestor experimente, educatorii experimentatori se dezvoltă ca teoreticieni, în loc să fie oameni de știință și artă practică educativă, apți de a prelua instituții școlare și de a le perfecționa multilateral, oferind modele nu de soluții parțiale, ci modele de comunități educaționale, genuri de viață educativă, integrată și integratoare.

C. O a treia cale constă în demersuri intuitive, făcînd propuneri de investigații și experimente inspirate de lipsurile sau performanțele deosebite ale practicii curente. Ea constă de fapt într-o îmbinare a muncii teoreticianului cu cea a practicianului. Racordările trebuie să se petreacă continuu, pe mari arii pe bază de obiective generale.

Fiecare din aceste trei căi metodologice are avantaje și dezavantaje. Personal aș porni pe calea a doua. În orice caz, consider că este calea care se impune a fi practicată deoarece calea întîi și a treia se practică fără a putea realiza ceva în plus față de ceea ce exprimă politica culturii și educației — inclusiv legislația învățămîntului. Avem nevoie de stil, comunități de viață, climat pentru a da calitate unui minunat cadru legal, unor obiective mari și unor mijloace cu adevărat democratice. Se cere creștere calitativă.

Considerăm că procesul de învățămînt poate obține această creștere, dacă se va stărui, prin studii, investigații și experimente în *instituții școlare-model*, să se realizeze unitatea factorilor implicați educației permanente în procesul de învățămînt.

Relațiile interinstituționale ale școlii

Prof. V. POPEANGĂ

Școala se integrează în dinamica vieții sociale prin variate modalități operaționale : cooperarea cu familia și cu organizațiile de copii și tineret, relațiile cu întreprinderile industriale și unitățile productive din agricultură, care colaborează cu școala pentru pregătirea tehnico-productivă a elevilor, precum și prin relațiile cu instituțiile cultural-educative care acționează în cadrul societății socialiste : teatru, cinematograf, muzeu, cămin cultural, bibliotecă publică, cluburi etc. Prin aceste relații, școala devine un subsistem social aflat în conexiuni extrem de variate și de bogate cu alte subsisteme ale sistemului social global. Din punct de vedere morfologic, aceste subsisteme sînt de mare anvergură. Funcționalitatea și eficiența relațiilor dintre ele se asigură prin modul cum acționează fiecare element în relațiile sale, atunci cînd a devenit un agent colectiv al unei acțiuni.

O analiză descriptivă a specificului, duratei, scopului, situațiilor reale în care s-au desfășurat, condițiilor și normelor de realizare a relațiilor interinstituționale ale unei școli ne-ar duce la cîteva constatări evidente pentru un director școlar : aceste relații diferă ca dimensiuni, durată, condiții, norme de desfășurare etc., de la o școală la alta, în funcție de dimensiunile ei ca instituție școlară, de nevoile ei educative, condițiile social-economice în care acționează etc. Organizarea, planificarea și evaluarea acestor relații sînt acte ale conducerii școlii, întrucît majoritatea acțiunilor implicate de relațiile interinstituționale ale școlii intră în sfera conducerii ei. Referindu-ne la activitatea Liceului pedagogic-Arad, am putea stabili două categorii de relații interinstituționale :

a) Relații care au ca efect, în primul rînd, schimburi de servicii. De exemplu, în școală se efectuează lucrări de reparații și întreținere curentă. Se apelează la cooperativa „Deservirea", căreia îi oferim posibilitatea utilizării unei părți din forța ei de muncă, iar ea îmbunătățește condițiile materiale din școală. Relațiile au o *reglementare juridică*, iar cei doi parteneri trebuie să respecte normele pe care se bazează. În sfera acestor relații intră raporturile de vînzare-cumpărare cu organizațiile comerciale, transportul elevilor bursieri, aprovizionarea internatului etc. Nu urmărim analiza acestor raporturi practice, care au ca agent conducerea școlii și serviciul administrativ.

b) Relații cu caracter *educativ*, stabilite de școală cu unitățile productive și instituțiile cultural-educative. Aceste relații au ca element comun — factorul educativ : formarea tinerei generații. Prin elementele motivaționale de care sînt

generate, scopul urmărit, modalitățile de desfășurare, activitățile realizate prin cooperare influențează profund asupra formării personalității elevilor. Desfășurarea acestor relații angajează grupe și clase de elevi și educatori, iar în unele situații întreaga școală. În reglementarea acestor relații intervin, alături de norme juridice, norme socio-pedagogice și valori educative și culturale. Analiza acestor relații trebuie făcută dintr-o perspectivă pedagogică, deoarece în sfera lor intră activități cu o finalitate educativă. Menționăm în această direcție activitățile tehnico-productive desfășurate în întreprinderi sau în unități agricole, și activitățile cultural-artistice și sportive, desfășurate în cooperare cu diferite instituții cultural-educative din societate.

Relațiile interinstituționale pe care școala le stabilește în contextul vieții sociale sporesc complexitatea acțiunii educative și dau dimensiuni mai mari cîmpului educațional. Referindu-ne la activitatea Liceului pedagogic din Arad, vom nota relațiile sale cu un număr sporit de întreprinderi, instituții și școli din contextul socio-cultural al Aradului. Astfel, pentru efectuarea practicii agricole am stabilit relații cu întreprinderile agricole de stat Șagul și Pecica, iar pentru formarea profesională a viitorilor învățători au fost stabilite relații cu școlile generale din Simand, Șiria, Pîncota, Cuvin, Ghioroc, Covăsînț, Galșa, Pauliș, în cadrul cărora a fost efectuată practica pedagogică a elevilor din ultimul an. Lărgirea orizontului cultural al elevilor a fost urmărită prin cooperarea cu Universitatea populară — Arad, teatrul, muzeul și biblioteca din localitate. Pentru realizarea sarcinilor educației estetice a elevilor și dezvoltarea sensibilității lor au fost stabilite relații de cooperare cu filarmonica din localitate și cenaclul literar. Acestor relații li se pot adăuga și cele stabilite cu unele asociații sportive din oraș, cu cinematografele și cu un număr mare de cămine culturale din diferite localități ale județului.

Sporirea eficienței educative a acestor relații implică respectarea unor norme socio-pedagogice și praxiologice, care dau relațiilor interinstituționale ale școlii un caracter principial și organizat, dintre care remarcăm pe următoarele: 1) determinarea educativă a acțiunilor stabilite prin cooperare, 2) convergența scopurilor urmărite de instituții cu funcții echivalente sau diferențiate, 3) orientarea axiologică a activităților comune, 4) integrarea educativă a activității, 5) evitarea perturbărilor reciproce.

1) Acțiunile stabilite prin cooperarea școlii cu diferite instituții sociale angajează pe elevi ca subiect sau obiect al lor. Ele vor exercita o influență asupra grupului de elevi și din această cauză este firesc ca cei doi factori care le organizează să asigure funcționalitatea lor educativă prin conținut, durată, corelare cu particularitățile de vîrstă, integrate în ansamblul influențelor educative exercitate asupra elevilor. Dacă ne-am referi la activitatea desfășurată de elevii școlii din Frumușeni, în microferma agricolă situată în perimetrul cooperativei agricole de producție din localitate, am observa că angajarea elevilor în muncă s-a făcut în funcție de un obiect educativ: integrarea socială a elevilor. Într-o asemenea perspectivă mai amplă, școala și cooperativa agricolă n-au urmărit numai formarea la elevi a deprinderilor de muncă agricolă, familiarizarea lor cu tehnica utilizată în agricultură și dezvoltarea dragostei față de muncă, ci și pregătirea elevilor pentru roluri sociale. Pentru organizarea și desfășurarea lucrărilor din microcooperativa agricolă s-a făcut apel la elevi, care au ales un consiliu de conducere. Activitatea desfășurată de elevi în microcooperativa agricolă îi angajea-

ză nu numai în prestarea unei munci fizice, ci și în acțiuni cu finalitate socială: organizarea și funcționarea unui comitet de conducere a unei cooperative agricole, îndeplinirea unor roluri sociale privind organizarea producției și repartizarea beneficiilor etc. Exercitarea atribuțiilor implicate de aceste roluri au constituit o modalitate operațională de educație socială a elevilor și de pregătire a lor pentru îndeplinirea acestor activități.

2. O activitate organizată prin cooperarea școlii cu altă instituție socială pune în raport două unități sociale determinate. Ele au scopuri proprii, care influențează toate acțiunile. În anumite situații, scopurile imediate pot fi omise sau divergente. Cu prilejul organizării unei excursii finale, la care praticipau elevii anilor IV ai școlii noastre, consiliul profesoral a stabilit obiectivele referitoare la educația patriotică, lărgirea orizontului cultural și formarea civică a elevilor. În etapa stabilirii relațiilor cu reprezentanții biroului de turism a apărut o divergență în ceea ce privește scopul acestei activități comune, pe care ei o priveau numai din punct de vedere economic, ca pe un schimb de servicii și din această cauză evitau anumite puncte din itinerar, esențiale însă pentru realizarea obiectivelor educative. Explicațiile persistente s-au dovedit necesare pentru înțelegerea scopului educativ al excursiei și pentru apropierea obiectivelor urmărite de instituțiile care organizau activitatea elevilor în timpul excursiei. În cazul cooperării unor instituții cu funcții educative, scopul va fi deteminat în funcție de posibilitățile instituțiilor respective pentru lărgirea orizontului cultural al elevilor sau pentru formarea lor morală. În această direcție aș remarca suita de concerte — lecții organizate de Filarmonica din Arad, pentru elevii liceelor din localitate. Scopul urmărit prin aceste concerte a fost de a contribui la educația muzicală a elevilor. Pentru realizarea acestui scop, concertul era precedat de o expunere, în care se prezentau informații despre autor și mesajul artistic al operei. Informațiile dobîndite de elevi și emoțiile trăite de ei erau reactualizate în lecțiile ulterioare de muzică.

3. Prin natura actului educativ, școala pune pe elev în contact cu valorile culturale. Dar societatea dispune de sisteme diferențiate cultural-educative, menite să asigure difuzarea și asimilarea valorilor de către tînăra generație. În centrul acestui complex educativ este școala, dar ea nu este singura instituție care acționează în acest sens. Instituțiile cu o echivalență sau proximă funcționalitate — teatru, filarmonică, bibliotecă, muzeu — îndeplinesc, în mod specific, aceeași funcție de difuzare de valori și de cultivare a receptivității și disponibilității tineretului față de valorile culturale.

O acțiune realizată de școală, prin cooperare cu o instituție cultural-educativă, poate fi motivată prin factori socio-culturali, în a căror complexitate un rol important îi revine factorului axiologic. Acțiunea educativă realizată prin cooperarea școlii cu o instituție educativă din societate pune pe elevi în contact cu anumite valori. Optarea pentru o acțiune și stabilirea conținutului ei se va face deci în funcție de valorile pe care ea le reactualizează. Contactul elevilor cu valorile cultural-artistice sporește eficiența acțiunii educative a școlii. În anii școlari precedenți, Liceul pedagogic-Arad a apelat la teatrul din localitate pentru organizarea unor spectacole destinate elevilor. De asemenea, în cooperare cu filarmonica locală, a fost organizat un ciclu de concerte-lecții. În ambele situații, criteriul axiologic a stat la baza cooperării școlii cu cele două instituții. În lumina acestui criteriu, pe scena teatrului au fost prezentate piesele: „O scrisoare

pierdută", „O noapte furtunoasă", „Despot Vodă", „Răzvan și Vidra" „Vlaicu Vodă", „Omul cu mîrțoaga", „Tache, Ianke și Cadîr" ș.a. Din 50 piese vizionate, elevii au apreciat modele de comportament, care i-au impresionat prin patriotism, cinste, curaj, sinceritate, demnitate, deci prin calități morale care conferă personalității umane, autoritate și prestigiu.

4. Eficiența activităților desfășurate de școală, în cooperare cu alte instituții cultural-educative sau cu întreprinderile productive, în cazul pregătirii tehnico-productive a elevilor, nu se obține în mod spontan, fără o pregătire prealabilă a activităților și fără evaluarea lor. Dacă în perioada de pregătire criteriul axiologic îndeplinește o funcție motivațională, după încheierea activității se formulează aprecieri asupra ei, prin referire la valorile etice, estetice, culturale receptate de elevi. Integrarea mesajului activității desfășurate, în cooperare cu instituțiile cultural-educative, se realizează prin pregătirea elevilor pentru această activitate și comentarea conținutului ei. Să ne referim la vizionarea unei piese de teatru. Mesajul patriotic al piesei „Apus de soare" de B. Ștefănescu-Delavrancea va fi înțeles în semnificațiile lui profunde dacă se va analiza piesa după vizionarea ei. În acest caz comentariul devine concret, bazat pe jocul scenic și pe elementele specifice ale reprezentației teatrale.

În alte cazuri, evaluarea activității elevilor solicită analiza comportamentului lor în muncă, a deprinderilor lor și a randamentului obținut. Activitățile tehnico-productive, desfășurate de elevi într-o întreprindere, oglindesc stadiul pregătirii intelectuale a elevilor în anumite domenii, temeinicia deprinderilor lor de muncă, atitudinea față de muncă și conduita lor într-un proces de muncă. Judecățile apreciative vor viza nu numai randamentul lor în muncă, ci și modul de manifestare, atitudinea lor față de muncă, conduita, deci trăsături de personalitate. Evaluarea principială, făcută în lumina unor criterii morale, dezvoltă la elevi responsabilitatea în muncă și conștiința datoriei. În timpul practicii agricole, elevii anilor I-IV au efectuat diferite lucrări în vie, în cadrul I.A.S. Sagul și în sectorul legumicol al I.A.S. Pecica. Efectuate în diferite perioade de timp, munca elevilor a fost îndrumată de către cadrele didactice și tehnicienii întreprinderilor respective. Indiferent de natura lucrărilor și timpul în care au fost efectuate, au rămas ca obiective constante : cantitatea și calitatea lucrărilor, precum și comportamentul în muncă. Evaluarea lucrărilor s-a făcut de către tehnicienii întreprinderilor, fapt care-i punea pe elevi într-o relație socială de producție. Criteriile în lumina cărora se apreciază acțiunea, de exemplu, cantitatea și calitatea reperelor, comportamentul în muncă — în cazul unei activități tehnico-productive — îndeplinesc un triplu rol : orientează acțiunea spre realizarea scopului, întăresc responsabilitatea elevilor în muncă și-i pun în situația de autoreglare a comportamentului lor.

5. Relațiile școlii cu unitățile economice și instituțiile cultural-educative duc la numeroase schimburi de servicii, interferențe de activități și schimbări de roluri ale elevilor. Într-o întreprindere, la locul său de muncă, elevul asimilează nu numai cunoștințe, ci și rolul, corespunzător statutului, de muncitor, tehnician etc. Acțiunea realizată prin cooperare solicită sincronizarea acțiunilor întreprinse de cele două instituții sociale (întreprindere-școală), participarea la elaborarea deciziilor referitoare la activitatea desfășurată privind evaluarea ei. Dar acțiunile prin cooperare solicită și informarea reciprocă despre specificul activității partenerului. Dacă lipsește această informare și sincronizarea acțiunilor,

în activitatea comună pot apare dereglări, care acționează ca un element perturbator într-un sistem sau altul. Asimilarea incompletă a informației despre structurile, funcțiile și regimul de muncă al partenerului îl conduce pe acesta spre solicitări inadecvate sau decizii eronate. Într-un an școlar, conducerea rețelei cinematografice a solicitat conducerii școlii noastre vizionarea unor filme de către elevi între orele 10—12, propunînd schimbarea orarului. Se invoca valoarea educativă a filmelor — apreciere cu care eram de acord —, dar nu se înțelegea regimul de muncă al școlii și valoarea lui formativă. În asemenea situații, este necesară pe lîngă o informare completă înțelegerea specificului sistemului, o adaptare reciprocă a instituțiilor care cooperează într-o activitate.

6. *Stabilirea relațiilor interinstituționale ale școlii solicită din partea conducerii ei o anumită strategie de organizare a lor, un mod de abordare în care coeficientul pedagogic să fie predominant, atunci cînd elevii sînt angajați într-o acțiune.* Modul de abordare pedagogic al acestor relații implică prezența unui scop educativ în acțiunea organizată și valorificarea ei educativă. Instituțiile culturale cu care școala cooperează sînt sursa unor informații care se transmit în mediul școlar. Receptarea corectă a acestor informații implică acțiunea educatorului de comentare, interpretare, integrare în ansamblul informațional de care dispune elevul. Comprehensiunea mesajelor culturale transmise de teatru, cinematograf, muzeu etc. solicită activitatea educatorului pentru explicarea semnificațiilor axiologice ale mesajului și conturarea valorii lui culturale. Relațiile interinstituționale ale școlii nu pot fi restrînse la un plan organizatoric și la raporturi juridice. Ele angajează pe elevi în diverse acțiuni și din această cauză abordarea lor pedagogică și situarea pe un plan educativ se impun ca modalități de sporire a eficienței lor formative.

Cercetarea educațională și perfecționarea personalului didactic

Prof. univ. dr. PAVEL APOSTOL,
Asist. univ. STELIANA STERIAN și
Asist. univ. DUMITRU CRISTEA

Directivele conducerii superioare de partid și de stat au stabilit ca *scop fundamental* al dezvoltării sistemului de învățămînt din R.S. România : *integrarea procesului de învățămînt cu cercetarea, producția și, în general, cu practica socială a făuririi societății socialiste multilateral dezvoltate*, în cadrul programului de educație comunistă a tineretului.

Realizarea unui *învățămînt de tehnologie socială a construcției socialiste presupune formarea capacității de a rezolva problemele economice, sociale și umane* ale dezvoltării multilaterale a societății socialiste românești, *la nivelul cunoștințelor științifice și cu ajutorul mijloacelor tehnice actuale, respectiv viitoare.*

Învățămîntul de tehnologie socială a făuririi societății socialiste multilateral dezvoltate înseamnă *integrarea învățămîntului cu cercetarea și producția pe toate treptele* sistemului de învățămînt (preșcolar, școlar obligatoriu, liceal, superior, postuniversitar), *la toate verigile și aspectele procesului de învățămînt* (planuri, programe, metodologia și tehnologia didactică, formele și structurile (relațiile) organizaționale etc.).

Integrarea învățămîntului cu cercetarea și producția presupune, de asemenea, *controlul operativ* asupra eficienței procesului de învățămînt care, în esență, constă în înlocuirea sistemului tradițional de notare prin calificative, pe baza testării cunoștințelor *însușite* și *efectiv utilizate* în rezolvarea problemelor.

Integrarea învățămîntului cu cercetarea și producția (practica socială) este, după cum a subliniat tovarășul Nicolae Ceaușescu un *proces* continuu. Acesta nu se rezumă la simple măsuri administrative, ci impune regîndirea întregului sistem, a conținutului și metodologiei procesului de învățămînt.

LOCUL PROCESULUI DE PERFECȚIONARE A FORMAȚIEI PERSONALULUI DIDACTIC ÎN STRATEGIA DE DEZVOLTARE A ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

Se știe din teoria sistemelor că performanța unui sistem dinamic, cum este și cel al învățămîntului, depinde nu numai de cantitatea de informație pusă la îndemîna organului de decizie și control, de structura și funcționalitatea sistemului, ci și de calitatea *efectorului* (efectorilor) de care dispune acesta.

Efectorii sistemului de învățămînt îl constituie cadrele didactice ; cantitatea și calitatea acestora determină performanțele (rezultatele) acestuia. De aceea, ele-

mentul *hotărîtor* în modernizarea învățămîntului îl reprezintă cadrele didactice, formația lor și perfecționarea continuă a acestora. Transformarea *organică* a unui sistem de învățămînt *începe* cu modificarea tipului de formare a cadrelor didactice, respectiv cu perfecționarea formației celor aflați în activitate. Cu alte cuvinte *formarea și perfecționarea pregătirii cadrelor didactice reprezintă o sarcină prioritară într-o strategie de modernizare, de dezvoltare și perfecționare a învățămîntului.*

Programele și manualele elaborate, inovațiile în metodologia și tehnologia procesului de învățămînt se realizează efectiv numai în măsura în care cadrele didactice chemate să le traducă în viață *sînt pregătite și se pregătesc necontenit* în vederea asimilării noului, atît a noului ce apare mereu în viața noastră socialistă, cît și a celui elaborat de cercetarea educațională.

După cum se știe, perfecționarea personalului didactic se desfășoară în prezent în forme și în unități diferite : educatoarele și învățătorii sînt cuprinși în activități de perfecționare organizate de inspectoratele școlare pe baza programului și a lectorilor pregătiți de ICPPD și filialele sale, profesorii din școlile generale și din toate tipurile de licee sînt perfecționați în cadrul ICPPD, CEPEIT și filialele sale, profesorii de științe sociale, de nivel mediu și superior în cadrul Academiei de studii social-politice „Ștefan Gheorghiu", iar cadrele de conducere din învățămînt sînt încadrate în activități de perfecționare organizate de ICPPD, CEPEIT și filialele sale (directorii de școli, inspectorii școlari), precum și de instituțiile de învățămînt superior (rectorii, prorectorii, decanii, prodecanii) etc.

Este evident că pentru a realiza unitatea de concepție și acțiune, sistemul de perfecționare trebuie coordonat de un centru unic, Ministerul Educației și Învățămîntului sau de o instituție unică.

De asemenea, se înțelege de la sine că în sistemul de perfecționare trebuie eliminată orice dublare sau suprapunere de acțiuni căci altfel *se irosește,* cu repetarea acestor activități în diferite forme, *timpul social disponibil* pentru acest scop. Ca atare, se impune o *evidență riguroasă* a activităților de perfecționare prin care să avem o imagine clară despre *situația fiecărui cadru didactic,* din punctul de vedere al perfecționării sale profesionale. Se ridică apoi probleme legate de *calitatea activităților de perfecționare* și de *verificarea eficienței acestora* (prin confruntarea *rezultatelor obținute* de cadrele didactice înainte și după parcurgerea unui program de perfecționare).

Rezolvarea unor sarcini noi și atît de complexe solicită cercetarea educațională în multiple direcții.

CERCETAREA EDUCAȚIONALĂ ȘI PERFECȚIONAREA FORMAȚIEI PERSONALULUI DIDACTIC

Analizînd cele aproape 90 de teme de cercetare educațională aflate în evidență la Ministerul Educației și Învățămîntului se pot distinge trei direcții principale :

1. cercetări legate de modernizarea și perfecționarea procesului de învățămînt : metodologia generală și specială (pe obiecte) ; elaborarea de programe școlare ;

2. cercetări de istorie a educației și învățămîntului ;

3. *cercetări legate de perfecționarea sistemului de perfecționare a personalului didactic :* introducerea și experimentarea în procesul de perfecționare a personalului didactic a noilor metode și tehnici ale procesului de învățămînt ; elaborarea, multiplicarea și difuzarea unor cicluri de lecții privind metodologia obiectelor de învățămînt ; îmbunătățirea programelor de studiu individual și a programelor diferitelor cursuri de perfecționare.

Astfel, la Universitatea București, celei de a treia categorii de cercetări (perfecționarea procesului de perfecționare a personalului didactic) îi sînt consacrate 12 din cele 21 teme de cercetări pedagogice. La Universitatea Brașov, nu figurează nici o cercetare de acest gen, la Universitatea Cluj : 6 din 12, la Iași : 6 din 14, la Universitatea Timișoara : 7 din 10 ; la Institutul de științe pedagogice aproape toate cele 30 de teme de cercetare au o relevanță din punctul de vedere al perfecționării personalului didactic.

Dacă examinăm în *conținut* temele de cercetare sus amintite, vom constata că *predomină preocupările de îmbunătățire a procesului de învățămînt ca atare,* fiind *rare preocupările referitoare direct la perfecționarea pregătirii personalului didactic* (a studentului ca viitor profesor) și *mai ales cele de perfecționare a sistemului și procesului de perfecționare a personalului didactic aflat în funcțiune.*

După cum am văzut aceasta reprezintă *o direcție în mod obiectiv prioritară a cercetării educaționale,* determinată de cerințele generale ale dezvoltării sistemului de învățămînt.

Prin specificul lor ICPPD, CEPEIT și filialele lor, îndeosebi unitățile de cercetare ale acestora, s-au orientat mai precis spre problematica perfecționării personalului didactic. Vom ilustra această direcție de cercetare printr-o succintă prezentare a activității Laboratorului de analiză a procesului de învățămînt al ICPPD, subliniind că o activitate laborioasă și polivalentă desfășoară, în domeniul său special, și CEPEIT. Ca atare, referirea la LAPI are doar o semnificație ilustrativă.

O EXPERIENȚĂ SEMNIFICATIVĂ

Solicitate să dea răspunsuri operative, cercetările Laboratorului, efectuate potrivit sarcinilor rezultate din Documentele Congresului al X-lea și Conferinței Naționale a P.C.R., ale Plenarei C.C. al P.C.R. din 3—5 noiembrie 1971 și ale Proiectului de norme de viață și muncă ale comuniștilor în spiritul eticii și echității socialiste au vizat ,în primul rînd, *obiective concrete,* dictate de cerințele practice ale modernizării învățămîntului. Cercetarea fundamentală a intrat în sfera preocupărilor numai în măsura în care cercetarea aplicativă și elaborarea unor decizii pertinente au impus-o.

În cadrul acestor preocupări o *direcție prioritară a cercetărilor în cadrul LAPI* a constituit-o *optimizarea a însuși sistemului de perfecționare* care cuprinde :

1. efectuarea unor cercetări privind procesul de învățămînt și sistemul de perfecționare ;
2. antrenarea profesorilor din școli în activitatea de cercetare a laboratorului ;
3. stimularea activității proprii de cercetare a personalului didactic.

Modalitățile concrete de realizare a acestor obiective au fost diferite.

Astfel, pe baza abordării sistemice la care a fost supusă activitatea de perfecționare și funcția acesteia în cadrul unei strategii operaționale și prospective a dezvoltării învățămîntului [1], s-au efectuat cercetări privind organizarea, conți-

[1] LAPI : *Proiectul unei strategii de dezvoltare, cu elemente de prognoză, a învățămîntului românesc în perioada 1973—1990 (2000),* București, 1973.

nutului și metodologia sistemului de perfecționare, s-a studiat : relația dintre instituțiile de pregătire și cele de perfecționare a personalului didactic [2], nivelul pregătirii pedagogice și de specialitate a absolvenților universității [3], eficiența pedagogică a cursurilor de perfecționare organizate pe plan central [4], circuitul informației privind introducerea mijloacelor tehnice în învățămînt [5], posibilitățile de integrare a unor emisiuni de radio și televiziune în sistemul de perfecționare, acțiunile de perfecționare la nivelul școlii și raportul dintre perfecționarea în școală și cea de nivel județean și național [6].

Dintre studiile elaborate de membrii catedrelor din ICPPD și filiale, peste 60% sînt axate pe probleme ale perfecționării metodologiei și tehnologiei didactice. În majoritate ele au fost prezentate la sesiunea științifică „Modernizarea metodologiei și tehnologiei procesului de învățămînt" organizate de ICPPD (noiembrie 1972) și la alte reuniuni științifice interne sau externe. De remarcat că aproape 40 de teme privind modernizarea procesului de învățămînt și a sistemului de perfecționare sînt obiectul unor cercetări mai îndelungate, constituind subiecte ale unor teze de doctorat [7] și ale unor volume publicate sau în curs de publicare la EDP.

În prezent, întreg potențialul științific din sistemul ICPPD este antrenat de LAPI în cercetarea de amploare „Lecția — eficiența ei în procesul de învățămînt și în sistemul de perfecționare" care urmează să se finalizeze prin punerea la punct a unei metodologii didactice moderne cu eficiență sporită în procesul de învățămînt.

Se poate afirma că pe baza acestui volum mare de cercetări s-au conturat mai precis, rolul și sarcinile perfecționării, propunîndu-se [8] integrarea diferitelor activități de perfecționare într-un sistem unic, pe baza unui model operațional care asigură o coordonare corespunzătoare în conținut iar sub raport metodologic — evitarea paralelismelor prin evidența acțiunilor de perfecționare.

De relevat că studierea unui număr însemnat de probleme din planul de cercetări al Laboratorului (orientarea școlară și profesională în mediul rural, testarea aptitudinii lingvistice, învățămînt programat la fizică, predarea logicii matematice în liceu, determinarea cantității de informație la cîteva obiecte de învățămînt etc.) se realizează cu *colaborarea personalului didactic din școli.*

În acest fel, există posibilitatea unei imediate și nemijlocite verificări și valorificări a rezultatelor cercetării în practica școlară. Cerută de însăși logica procesului de cercetare, *antrenarea personalului didactic în cercetare constituie, totodată, o*

---

[2] Lucrările simpozionului *Unitatea învățămîntului liceal și superior,* București, iunie, 1971.

[3] LAPI : *Pregătirea de specialitate și pedagogică a personalului didactic din învățămîntul de cultură generală* Sondaj de opinie. (Buletinul LAPI, nr. 3—4, București, 1972).

[4] LAPI : *Conținutul și organizarea cursurilor centrale de perfecționare* (sondaj de opinie), lucrare înaintată M.E.I., 1972.

[5] Rodica Stoian, *Perfecționarea circuitului informațional al noilor tehnologii didactice,* „Forum", nr. 2 ,1973.

[6] Steliana Sterian, *Modalități de sprijinire a autoinstruirii personalului didactic* „Forum", nr. 2, 1973.

[7] Citățm cîteva : *Pregătirea și perfecționarea personalului didactic din învățămîntul de cultură generală, Perfecționarea învățătorilor, Elemente de psihologia și sociologia conducerii școlare. Munca productivă în școală, Analiza operațională a procesului de învățare în microgrupurile școlare, Mijloace de exprimare a relațiilor sintactice, Dialectica procesului de învățare, Opțiunea profesională a elevilor din școala generală, Sistemul* OSP etc.

[8] Pavel Apostol, *Orientări noi în perfecționarea formației cadrelor didactice,* „Forum", nr. 1, 1973.

formă superioară de perfecționare a acestora și de „utilizare mai eficientă a întregului potențial al cadrelor didactice din învățămînt“ [9].

Totodată, vizînd o cît mai largă și mai eficientă cuprindere a personalului didactic din școli în activitatea de perfecționare, cadrele didactice din sistemul ICPPD și LAPI, realizează, prin Casele corpului didactic *un permanent dialog științific* cu profesorii din majoritatea județelor țării, prin intermediul prezentării rezultatelor cercetării de înșiși autorii lor, a dezbaterii ipotezelor de lucru în diferite etape ale procesului de cercetare, preluînd critic observațiile și sugestiile profesorilor pentru desfășurarea ulterioară a cercetărilor sau pentru inițierea unor cercetări noi. La cererea expresă a cadrelor didactice, LAPI elaborează, de pildă, un volum cu „Metode și tehnici folosite în învățămînt“, care, prin informațiile pe care le dă, oferă profesorului posibilitatea unei utilizări flexibile a metodelor în rezolvarea unei probleme concrete.

PERSPECTIVE

Aceste reflecții nu și-au propus o analiză deosebită a conținutului și tematicii cercetării educaționale legate de perfecționarea personalului didactic, ci au vizat doar semnalarea unor preocupări, înregistrarea critică a unor lipsuri ce se cer înlăturate.

Din considerațiile privitoare la *locul prioritar al formării și perfecționării formației personalului didactic* și din constatarea lipsei de amploare a investigațiilor orientate în această direcție*) rezultă *necesitatea cercetărilor privitoare la:*

A. *Sistemul de perfecționare a formației personalului didactic*, considerat ca un tot;

B. *Conținutul, metodologia și tehnologia activităților de perfecționare;*

C. *Strategia introducerii în procesul de învățămînt a informației și formației dobîndite de cadrele didactice în sistemul de perfecționare.*

În legătură cu tema A. pare a fi rațional să se promoveze cercetări despre *structura sistemului de perfecționare, sistem unitar-unic sau departamental organizat* — pe sectoarele M.E.I. — *evidența, controlul și verificarea eficienței perfecționării* etc.

Cu referire la tema B, pare a fi indicate *largi dezbateri*, anchete și interviuri cu *cadrele didactice* pentru a stabili speciile de informație de specialitate și pedagogică a căror necesitate o resimt în activitatea lor de la catedră, în viața instituțiilor de învățămînt. Pe o asemenea bază ar fi indicat să se întocmească *programele de perfecționare*. Sub aspectul metodologiei și tehnologiei activităților de perfecționare se impune combinarea organică a prelegerii „de la catedră“ cu forme adecvate de *dialog și activități aplicative* (demonstrative, practice) corespunzătoare vîrstei și gradului de pregătire a profesorilor. Experimentarea aplicării metodelor de „activare“ din cercetarea operațională în metodologia de perfecționare trebuie să dobîndească ponderea cuvenită.

În sfîrșit, dar nu în ultima instanță, în legătură cu tema C ar trebui inițiate cercetări privind felul, măsura în care se introduc în activitatea cadrelor didactice cunoștințele, metodele și tehnicile cu care au făcut cunoștință în cursul activităților de perfecționare.

---

[9] * * * *Hotărîrea Plenarei C.C. al P.C.R. din 18—19 iunie 1973 cu privire la dezvoltarea și perfecționarea învățămîntului în R.S.R.*, Editura politică, București, 1973, p. 55.

* În ultimii ani; o singură teză de doctorat, de conf. univ. V. Ștefănoiu (ICPPD) a avut ca temă *Perfecționarea personalului didactic în R. S. România.*

Prospectarea învățămîntului ajutător pe baza evaluării eficienței lui actuale

GHEORGHE RADU, FLORICA NICOLESCU

Institutul de științe pedagogice

I. PROBLEMA, CADRUL ȘI TEHNICA CERCETĂRII

Odată cu dezvoltarea rețelei de școli speciale pentru copiii debili mintali sînt necesare, desigur, măsuri menite să determine perfecționarea continuă a muncii în aceste școli. Cercetarea, a cărei desfășurare și rezultate le prezentăm în cele ce urmează, are ca scop să argumenteze faptic anumite propuneri în direcția respectivă, pornind de la evaluarea eficienței actuale a învățămîntului ajutător.

Cercetarea a avut loc în anul școlar 1971/72 și a cuprins un lot format din 360 elevi din clasele mici ale unor școli ajutătoare[1]. Au fost utilizate următoarele metode, procedee și instrumente de lucru :

— studiul documentelor personale și școlare ale fiecărui elev ;

— chestionare adresate cadrelor didactice, vizînd capacitatea de autoservire a elevilor și comportamentul acestora ;

— aplicarea unui test de inteligență generală ;

— aplicarea unor probe școlare[2] de tipul testelor de cunoștințe.

În legătură cu instrumentele utilizate[3], facem următoarele precizări :

1. În scopul determinării nivelului dezvoltării mintale am utilizat testul de inteligență generală pentru copii în vîrstă de 7—14 ani, construit de către psihologul american W. F. Dearborn, adaptat, experimentat și etalonat în țara noastră de către dr. G. C. Bontilă (testul I_1)[4]. Am ales acest test din următoarele motive :

a) testul reprezintă o transpunere a scării B—S, cu care are o bună corelație : $r = 0{,}84 \pm 0{,}014$[5], într-o formă de aplicare colectivă. Pentru cercetarea noastră acest lucru are o deosebită importanță, deoarece scara B—S se caracterizează printr-o ridicată valoare de predicție a reușitei școlare[6] iar forma colectivă este mult mai economică pentru o cercetare extensivă pe un număr mare de subiecți.

---

[1] Este vorba despre Școlile ajutătoare nr. 1 și 6 din București și Școala ajutătoare din Turnu-Roșu, jud. Sibiu. Cadrele didactice și conducerile acestor școli ne-au oferit un sprijin prețios.

[2] Probele școlare au fost elaborate de către autorii prezentului studiu, pe baza prevederilor cuprinse în actualele programe de învățămînt.

[3] Menționăm că asupra aceluiași lot de elevi au fost efectuate și măsurători antropometrice de către dr. Elena-Marta Stoiciu și dr. Andrei Mureșanu, cercetători la Institutul de științe pedagogice. Datele respective vor face însă obiectul unor studii separate.

[4] Bontilă, G., C. *Aptitudinile și măsurarea lor*. Centrul de documentare și publicații al Ministerului Muncii. București, 1971.

[5] Idem, p. 23.

[6] Roșca, M. *Metode de psihodiagnostic*. E.D.P. București, 1972, p. 166.

Menționăm, însă, că analiza unor rezultate obținute anterior, prin investigarea cu același test a numeroși elevi din diferite școli ajutătoare și compararea rezultatelor respective cu date furnizate de observarea nemijlocită a elevilor în activitatea școlară obișnuită ne-au arătat că o interpretare rigidă a rezultatelor obținute, poate duce la concluzii neconforme cu realitatea.

Se pare că, în această privință, pentru a nu greși în aprecierea posibilităților reale ale copiilor, orice coeficient stabilit prin procedee psihometrice trebuie considerat definitoriu, așa cum subliniază R. Zazzo, nu pentru o limită precisă, ci pentru o întreagă zonă, admițînd în ambele sensuri o aproximație de pînă la cinci puncte [7].

Pornind de la acest considerent, ne propunem ca, analizînd rezultatele obținute prin aplicarea testului I_1 la cei 360 elevi investigați, să considerăm limita superioară a debilității mintale cu cinci puncte mai sus de C.I. = 69, dar, coborînd în același timp tot cu cinci puncte sub acest coeficient, să delimităm în zona debilității mintale propriu-zise două subcategorii : una între C.I. 50 și 64, iar cealaltă între C.I. 65 și 74. De altfel, o poziție similară întîlnim și în Franța, unde, într-un document oficial din 1964, referitor la clasele de perfecționare pentru copiii debili mintali, se menționează că aceștia trebuie să aibă un C.I. cuprins între 50 și 75 (stabilit prin teste de tip B—S) [8].

Tratînd astfel limitele debilității mintale, va fi interesant să urmărim ponderea celor două subcategorii în efectivele de elevi din școlile ajutătoare, cît și rezultatele pe care le obțin în procesul de integrare școlară : autoservire, disciplină, rezultate la învățătură.

2. Pentru aprecierea randamentului școlar, am utilizat probe constînd din diferite sarcini : o dictare, o copiere, un rezumat al unui text citit, o definiție gramaticală cu exemplificări — la limba română, exerciții de numerație, cu cele patru operații, cu figuri geometrice și rezolvare de probleme la matematică. Aplicarea probelor a fost efectuată la sfîrșitul anului școlar, în condiții de lucru obișnuite pentru elevi. Aplicarea s-a făcut pe baza unui instructaj unitar, cu ajutorul cadrelor din școală, dar care nu au predat obiectul respectiv la clasa verificată. În procesul aplicării s-au asigurat aceleași condiții de lucru (aceeași oră, aceeași durată, același mod de prezentare a sarcinilor pe șabloane tipărite etc.). Pe parcursul rezolvării, elevii nu au primit nici un sprijin de conținut, dar atunci cînd unii dintre ei au manifestat neatenție, neîncredere în capacitatea de a rezolva ceva, sau negativism, au fost mobilizați afectiv de către profesor și încurajați individual. Pentru rezolvarea fiecărei sarcini nu a fost fixată în prealabil o limită maximă de timp, trecerea la sarcina următoare făcîndu-se atunci cînd cel puțin 3/4 din efectivul clasei a încetat să mai lucreze (rezolvînd sarcina sau considerînd-o inaccesibilă).

II. ANALIZA REZULTATELOR

1. Așa după cum am constatat și cu alte ocazii [9], limitele de vîrstă cronologică între care se situează elevii investigați sînt deosebit de largi, variind între

---

[7] Zazzo, R., *Nouvelle échelle metrique de l'intelligence*. A. Colin. Paris, 1966.
[8] Zazzo, R. (și colectiv) *Les débilités mentales*. A. Colin, Paris, 1969, p. 241.
[9] Radu, Gh. *Structura învățămîntului ajutător pentru copiii debili mintali*. „Revista de pedagogie", nr. 6/1971.

7—15 ani la clasele I, 7—14 ani la clasele a II-a, 9—17 ani la clasele a III-a şi 10—17 ani la clasele a IV-a. Totuşi, se observă că aproximativ 70% din lotul total — adică 76% la clasele I, 83% la clasele a II-a, 61% la clasele a III-a şi 81% la clasele a IV-a se grupează în jurul a trei ani majoritari (tabelul I).

Tabelul I

Repartiţia pe grupe de vîrstă cronologică a elevilor investigaţi

Clasa	Număr elevi	Vîrsta	7^{1}-8^{0}	8^{1}-9^{0}	9^{1}-10^{0}	10^{1}-11^{0}	11^{1}-12^{0}	12^{1}-13^{0}	13^{1}-14^{0}	14^{1}-15^{0}	15^{1}-16^{0}	16^{1}-17^{0}
I	88		7	26	29	12	7	4	2	—	1	—
II	76		1	5	20	29	14	5	2	—	—	—
III	89		—	—	3	18	32	14	10	7	2	3
IV	107		—	—	—	2	23	34	25	10	10	3
Total: 360			8	31	52	61	76	57	39	17	13	6

Se pare că aceşti trei ani, în zona cărora se grupează cei mai mulţi elevi din fiecare clasă, corespund unui nivel „normal" de vîrstă cronologică, pe care ar trebui să o aibă toţi copiii de la clasele respective, pentru a se încadra profilului şcolii ajutătoare. Acest lucru se confirmă, de altfel, şi prin calcul. Admiţînd, de pildă, că pentru a face faţă solicitărilor ce rezultă din aplicarea programelor şcolare actuale, elevii claselor I trebuie să aibă un nivel în jurul vîrstei mintale de şase ani şi raportînd această vîrstă la C.I. 50 şi 74 — adică la limitele coeficientului intelectual considerat valabil pentru şcoala ajutătoare — calculăm că vîrsta cronologică „normală" la clasa respectivă este de 8—12 ani.

După cum se vede, vîrsta cronologică „normală" stabilită prin calcul este foarte apropiată de vîrsta constatată în practică la majoritatea elevilor din clasa I. Rezultă că la această clasă — ca, de altfel, şi la toate celelalte — vîrsta cronologică a majorităţii elevilor corespunde profilului şcolii ajutătoare. Nu corespund acestui profil subiecţii care, prin vîrsta lor cronologică, se situează la extremele colectivelor din care fac parte, adică sub limita inferioară pentru clasa dată sau, dimpotrivă, deasupra limitei sale superioare. Aceştia trebuie să reţină atenţia în mod deosebit, deoarece crează frecvente greutăţi în munca instructiv-educativă, măcar şi pentru simplul motiv că există o mare diferenţă în dezvoltarea lor anatomo-fiziologică, ceea ce-i plasează în sfera unor interese diferite faţă de cele ale clasei în ansamblu, dînd naştere diferitor fenomene de neadaptare la viaţa colectivului, de neintegrare în activitatea şcolară cotidiană etc.

2. Oprindu-ne acum asupra datelor referitoare la vîrsta mintală a elevilor, menţionăm că ne aşteptam să întîlnim o situaţie diferită faţă de cea constatată prin analiza vîrstelor cronologice. Am presupus astfel că elevii fiecărei clase vor fi grupaţi mai strîns în jurul unei vîrste mintale centrale. Dar această presupu-

mere nu s-a adeverit întrutotul. Cu toate că şi sub aspectul vîrstei mintale intervalul în care s-au situat cei mai mulţi elevi din fiecare clasă este de numai doi sau trei ani, am înregistrat destul de frecvente îndepărtări de la acest interval, ceva mai puţin pronunţate la primele clase, dar foarte accentuate la clasa a IV-a (tabelul 2).

Tabelul 2

Repartiţia pe grupe de vîrstă mintală a elevilor investigaţi

Clasa	Număr elevi	Vîrsta mintală	sub 6 ani	6^1-7^0	7^1-8^0	8^1-9^0	9^1-10^0	10^1-11^0	11^1-12^0	12^1-13^0	13^1-14^0
I	88		33	44	8	2	1	—	—	—	—
II	76		8	30	22	14	1	1	—	—	—
III	89		4	23	25	21	10	5	1	—	—
IV	107		4	13	20	29	29	4	4	3	1
Total	360		49	110	75	66	41	10	5	3	1

În acest fel, eterogenitatea în ceea ce priveşte vîrsta cronologică a elevilor investigaţi nu este diminuată decît parţial printr-o mai mare omogenitate pe linia vîrstelor mintale.

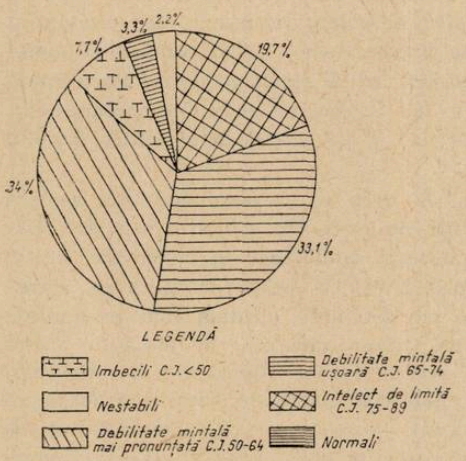
Nu vom analiza aici multiplele cauze — obiective sau subiective — care determină această situaţie. Subliniem doar că, în ceea ce priveşte copiii aflaţi sub limita inferioară a vîrstei mintale predominante la fiecare clasă, ei sînt, în marea lor majoritate, copii cu deficienţă mintală accentuată (imbecili), menţinuţi în şcoala ajutătoare la insistenţa părinţilor sau din însăşi iniţiativa cadrelor didactice, în speranţa iluzorie a unui eventual progres declanşat cu întîrziere. Ca vîrstă cronologică, aceşti elevi se găsesc, de obicei, la cealaltă extremă, depăşind cu mult media clasei respective. În ceea ce-i priveşte pe elevii a căror vîrstă mintală se găseşte deasupra valorilor predominante la clasa dată, prezenţa lor în şcoala ajutătoare — de cele mai multe ori nejustificată — se explică printr-un dezechilibru al personalităţii într-un domeniu ce nu ţine direct de inteligenţa generală, dar care, concretizîndu-se în capacitatea scăzută de efort, în tulburări de conduită, în negativism etc., influenţează randamentul şcolar şi capacitatea de integrare.

3. Din datele prezentate mai sus, rezultă că *analiza efectivelor de elevi în raport de vîrsta cronologică şi de vîrsta mintală ne oferă mai ales posibilitatea depistării cazurilor extreme, situate în afara zonelor majoritare, cazuri care, de cele mai multe ori, nu corespund profilului şcolii ajutătoare.* Este un prim element important, ce poate servi drept punct de sprijin în acţiunea de completare corespunzătoare a efectivelor de elevi din şcolile speciale, pentru debili mintali.

Să vedem acum ce ne oferă din punctul de vedere al stabilirii efectivelor de elevi şi al diferenţierii activităţilor în şcoala ajutătoare, raportarea vîrstei mintale a fiecărui elev la vîrsta sa cronologică, adică stabilirea coeficientului său intelectual.

Repartiţia pe grupe de C.I. a elevilor din lotul investigat

Fig. 1



Analizînd sub acest aspect lotul celor 360 copii investigaţi, constatăm că, în linii generale, ei se grupează astfel (figura 1) :

— 34% copii cu un C. I. cuprins între 65 şi 74, fromînd subcategoria celor cu debilitate mintală uşoară ;

— 33,1% copii cu un C. I. cuprins între 50 şi 64, formînd subcategoria celor cu debilitate mintală mai pronunţată ;[10]

— 32,9% copii a căror C. I. este fie mai mic de 50, situîndu-se astfel în zona imbecilităţii (9,9% — împreună cu netestabilii[11], fie mai mare de 74, şi situîndu-se în zona intelectului de limită[12] (19,7%) sau chiar a intelectului normal (3,3%).

Iată, deci, că una din problemele formulate la începutul studiului nostru îşi găseşte în aceste date un răspuns concret : ponderea debilităţii mintale uşoare, a debilităţii mintale mai pronunţate şi a cazurilor aflate în afara limitelor debilităţii mintale propriu-zise este aproape egală, reprezentînd fiecare aproximativ cîte o treime din lotul investigat.

Sîntem de părere că *o atitudine diferenţiată faţă de aceste subcategorii de elevi aflaţi în prezent în şcolile ajutătoare ar putea determina obţinerea unor rezultate superioare în activitatea instructiv-educativă şi de recuperare.*

4. Această concluzie îşi găseşte un suport faptic şi în datele referitoare la gradul de integrare şcolară a copiilor investigaţi. Astfel, elevii aparţinînd subcategoriilor amintite se prezintă foarte diferit în ceea ce priveşte capacitatea lor de autoservire, această capacitate fiind, de cele mai multe ori, direct proporţională cu posibilităţile mintale exprimate în valori ale C.I. (figura 2 a). Acelaşi raport

[10] Utilizăm termenul de „debilitate mintală mai pronunţată" în mod convenţional şi numai pentru a sublinia comparativ cu „debilitatea mintală uşoară" existenţa în interiorul debilităţii mintale propriu-zise a două subcategorii. În timp ce prima este însă mai apropiată de categoria imbecilităţii (cu care nu trebuie totuşi confundată), cea de-a doua este mai aproape de „intelectul de limită" (cu care, de asemenea nu trebuie confundată).

[11] Pentru a evita unele erori posibile în interpretarea datelor obţinute prin aplicarea testului de inteligenţă, copiii participanţi la cercetarea noastră, care, dintr-un motiv sau altul — incapacitate mintală reală, negativism etc. — nu au rezolvat nici una din sarcinile testului, i-am grupat aparte ca : „netestabili cu instrumentul dat".

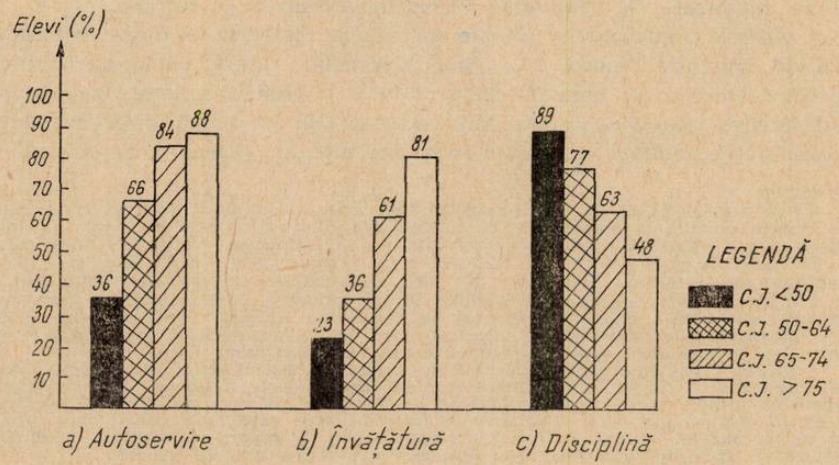
[12] Utilizăm termenul „intelect la limită" numai în sensul strict al denumirii categoriei intermediare dintre starea de debilitate mintală propriu-zisă şi starea de normalitate, determinate cu ajutorul testului de inteligenţă generală descris mai sus. Aceasta nu înseamnă, însă, că pierdem din vedere deosebirile calitative dintre categoriile menţionate, precum şi faptul că un intelect liminar va putea evolua ulterior, în raport cu multiple condiţii, inclusiv educative, spre limita normalităţii sau spre debilitatea mintală uşoară.

se constată şi în ceea ce priveşte rezultatele obţinute de elevii respectivi la probele de cunoştinţe (figura 2 b). Dar diferenţa rezultatelor este accentuată nu numai între copiii imbecili şi cei debili mintali sau între aceştia din urmă şi cei cu intelect liminar, ci chiar între copiii aparţinînd celor două subcategorii ale debilităţii mintale propriu-zise. De fapt, atît rezultatele înregistrate la probele de cunoştinţe, cît şi datele extrase din documentele şcolare (lucrări obişnuite de control, cataloage, caracterizări ale profesorilor) sau din observaţia nemijlocită demonstrează că numai subcategoria copiilor cu debilitate mintală uşoară face faţă, în condiţii relativ bune, cerinţelor stabilite prin actualele programe de învăţămînt ale şcolilor ajutătoare (la obiectele urmărite în cercetare : limba română şi matematică). Mulţi dintre elevii celeilalte subcategorii, adică elevii cu debilitate mintală mai pronunţată, prezintă lacune însemnate în raport cu cerinţele programelor amintite, care se dovedesc a fi prea încărcate şi prea abstracte pentru nivelul lor mintal.

În sfîrşit, atrage atenţia faptul că şi în ceea ce priveşte conduita şcolară există o vizibilă diferenţă între subcategoriile de elevi din şcolile ajutătoare. Dar raportul între comportarea disciplinară şi nivelul intelectual se dovedeşte, destul de frecvent, a fi invers proporţional (figura 2 c). De pildă, în timp ce marea majoritate a copiilor imbecili şi a copiilor cu debilitate mintală mai pronunţată nu prezintă abateri accentuate de la conduita şcolară, mai bine de jumătate dintre elevii avînd un coeficient intelectual deasupra limitei superioare a debilităţii mintale manifestă abateri disciplinare. Această constatare ne sugerează ideea că prezenţa în şcoala ajutătoare a unui procent oarecare de copii cu intelect de limită sau chiar cu intelect normal se datoreşte, printre altele şi unor tulburări de comportament, care, în perioada premergătoare orientării spre învăţămîntul

Proporţia elevilor investigaţi, care au obţinut rezultate pozitive în procesul de integrare şcolară

Fig. 2 a, b, c



ajutător, au stînjenit procesul integrării lor în colectivele de elevi normali din școlile de masă.

Deși numărul acestor copii cu posibilități intelectuale mai bune, dar cu tulburări de comportament nu este prea mare în învățămîntul ajutător (în cazul nostru, circa 40 din totalul de 360 elevi investigați), ei creează totuși cele mai mari greutăți, stînjenind în bună măsură desfășurarea activităților didactice. Utilitatea reorientării acestor copii spre instituții adecvate este evidentă nu numai ca factor ce poate contribui la creșterea eficienței învățămîntului ajutător, ci și ca măsură necesară chiar copiilor în cauză, cărora școala ajutătoare nu le oferă cadrul propice depășirii propriului handicap și dezvoltării în raport cu posibilitățile intelectuale reale.

Fără îndoială că, pentru a caracteriza complet profilul psihologic al fiecărui deficient mintal, pentru a iniția măsurile de corectare și de stimulare a dezvoltării, sînt necesare și alte date, referitoare la particularitățile conative, motrice, de limbaj etc. Totuși ,datele obținute de noi în legătură cu vîrsta, nivelul intelectual și gradul de integrare școlară a elevilor deficienți mintali din învățămîntul ajutător ne permit formularea cîtorva concluzii cu caracter general, de care ar fi util, poate, să se țină seama în acțiunea de prospectare a unor noi structuri și de optimizare a conținutului acestui învățămînt.

III. CONCLUZII

1. Există în prezent un anumit număr de elevi din învățămîntul ajutător, care nu corespund profilului acestui învățămînt datorită deficienței mintale accentuate (C.I. sub 50), formînd aproximativ 7%—10% din efectivul actual al școlilor ajutătoare (investigate). În viața și activitatea școlară ei se autoservesc cu multă dificultate și nu fac față deloc solicitărilor din programele învățămîntului ajutător. Locul lor se găsește în instituții cu profil medico-psiho-pedagogic, de tipul actualelor cămine-școală din sistemul de instituții ale Ministerului Muncii. Totuși, avînd în vedere greutățile în stabilirea de timpuriu a diagnosticului diferențial, considerăm că și în viitor prezența unora dintre acești copii va fi inevitabilă la clasele de început ale școlii ajutătoare. Important este însă ca, reorientarea lor spre instituții adecvate să nu întîrzie prea mult.

2. Din categoria celor care nu corespund profilului învățămîntului ajutător fac parte și copiii care depășesc limitele debilității mintale propriu-zise (C.I. mai mare de 74), dar a căror integrare școlară în învățămîntul de masă este stînjenită de insuficiențe ale capacității de concentrare, de tulburări comportamentale, de greutăți în însușirea deprinderilor complexe de citire (lectură) sau de alte fenomene adesea cu caracter temporar. Desigur, nici locul acestor copii — care formează aproximativ 20%—23% din lotul investigat — nu este în școala ajutătoare, mai ales că, așa cum demonstrează rezultatele școlare (inclusiv cele obținute prin probe de cunoștințe) unii dintre ei nu profită nici măcar de puținul (pe linie de conținut) pe care li-l oferă această școală. Practica arată însă că reorientarea copiilor respectivi, după ce s-au aflat un timp în școala ajutătoare, direct spre clasele obișnuite ale învățămîntului de masă este, de regulă, ineficientă. Ei au totuși nevoie de un învățămînt diferențiat, de regulă cu caracter temporar, bine orientat etiologic, care să asigure integrarea lor treptată în învățămîntul obișnuit.

Este de dorit ca aceşti copii să beneficieze de un sprijin competent cît mai de timpuriu, încă înainte de intrarea la şcoală, pentru a se preveni eşecul la învăţătură şi celelalte fenomene de inadaptare, datorită cărora, în ultimă instanţă, ei sînt dirijaţi spre şcoala ajutătoare.

3. Majoritatea elevilor din şcolile ajutătoare, adică aproximativ 67% din lotul cercetat, sînt cuprinşi în limitele debilităţii mintale propriu-zise (C.I. între 50 şi 74). Nu toţi aceşti copii fac însă faţă solicitărilor actuale ce rezultă din planul de învăţămînt şi programele şcolii ajutătoare, această şcoală nereuşind în prezent să asigure tuturor copiilor cu debilitate mintală o temeinică pregătire pentru integrarea ulterioară socio-profesională. Aşa după cum am văzut, doar subcategoria copiilor cu debilitate mintală uşoară, adică aproximativ 1/3 din efectivul actual de elevi îşi însuşesc temeinic cunoştinţele prevăzute în actualele programe de învăţămînt. Această constatare sugerează, fără îndoială, necesitatea diferenţierii învăţămîntului ajutător nu numai faţă de asistenţa medico-psiho-pedagogică a imbecililor şi de măsurile complexe de recuperare a celor cu intelect liminar, ci chiar în interiorul său, pentru cele două subcategorii ale debilităţii mintale propriu-zise. În acest sens, cîteva din soluţiile practice posibile ar fi : organizarea învăţămîntului ajutător — aşa cum propuneam şi cu alte ocazii — cu două secţii paralele, avînd plan, programe şi durată de şcolarizare diferite ; de asemenea, organizarea unor clase paralele omogenizate în raport de capacitatea reală a elevilor, elaborarea unor programe (şi chiar manuale) şcolare cu cerinţe minime şi maxime etc.

4. Folosind în studiul de faţă noţiuni ca : vîrstă cronologică, vîrstă mintală şi coeficient intelectual nu considerăm că aceştia trebuie să fie singurii (şi poate nici măcar principalii) parametrii în raport de care să se întreprindă completarea efectivelor de elevi în şcolile ajutătoare. Evident, studiul complex al fiecărui caz în parte şi analiza calitativă a evoluţiei sale trebuie să stea la baza unei activităţi permanente de precizare a diagnosticului. În acest sens, este necesar ca cele două secţii propuse să aibă un caracter deschis, putîndu-se face treceri din clasele unei secţii în clasele corespunzătoare ale celeilalte secţii, în raport de evoluţia şi diagnosticul diferenţial al fiecărui elev. De asemenea este necesar ca, în special la clasele mici, secţia pentru copiii cu debilitate mintală uşoară să aibă o reală deschidere spre învăţămîntul primar de masă, iar secţia pentru copiii cu debilitate mintală mai pronunţată — spre căminele-şcoală sau spre alte instituţii de recuperare medico-psiho-pedagogică.

Studiul calculului vectorial în gimnaziu și liceu

V. ȘTEFĂNESCU, F. GLOD, T. POPA

Matematica modernă se fundamentează pe mulțimi, logică și structuri. Modernizarea învățământului matematic este caracterizată de integrarea disciplinelor matematice tradiționale în aceste sisteme de cunoștințe unitare, care au o mare generalitate.

Cercetări cu caracter psihopedagogic în domeniul modernizării învățământului matematic au arătat că creșterea ritmului de asimilare a cunoștințelor și dezvoltarea capacităților creatoare ale elevilor sînt într-o măsură considerabilă accentuate dacă aceste procese de integrare se desfășoară stadial pe diferite trepte ale învățământului, începînd chiar cu primul contact al copiilor cu matematica. Această cerință impune ca structura de spațiu vectorial, care este astăzi fundamentală în matematică, să se introducă în mod corespunzător, chiar pe treapta elementară a învățământului, începînd cu clasa a VII-a a gimnaziului, deoarece în această clasă copiii posedă acele cunoștințe matematice necesare pentru înțelegerea principalelor operații cu vectori ; ea corespunde și dezvoltării caracterului aplicativ al matematicii, determinat de legătura sa cu noțiunile de fizică-mecanică. Experimentele efectuate de către Institutul de științe pedagogice au arătat că prin introducerea elementelor de calcul vectorial la nivel elementar, elevii devin conștienți de proprietățile structurii dreptei reale, de legătura dintre diversele operații cu numere reale, care intervin în ecuații și inecuații și operațiile corespunzătoare cu vectori pe o dreaptă. În plus, noțiunea de vector și elementele de calcul vectorial sînt importante și pentru faptul că permit elevilor ca pornind de la concepte geometrice simple, accesibile elevilor din clasele elementare, să degajeze mai tîrziu, în ultimele clase de liceu structura de spațiu vectorial.

Introducerea pe cale geometrică a noțiunii de vector îi ajută pe elevi să înțeleagă și să motiveze cum se aleg axiomele care definesc o structură de spațiu vectorial. Această etapă este esențială în introducerea axiomaticii în învățământ.

Metoda axiomatică dezvoltă capacitățile deductive ale elevilor și constituie un stimulent al dezvoltării continue a posibilităților de generalizare și abstractizare, eliberîndu-le de legături concrete și intuitive. Dar adoptarea unei poziții inițial axiomatice creează dificultăți în calea însușirii cunoștințelor matematice, ce se manifestă prin :

— memorarea mecanică a proprietăților care definesc o structură de spațiu vectorial pe o anumită mulțime ;

— lipsa unei motivații care să justifice introducerea noțiunilor noi ;
— neînțelegerea semnificației noțiunii de operație în sens generalizat.

De aceea, este necesar, ca, în mod progresiv, pe baza unor exersări sistematice, să se ajungă, pornind de la modele intuitive, la definiții generale a unor spații abstracte.

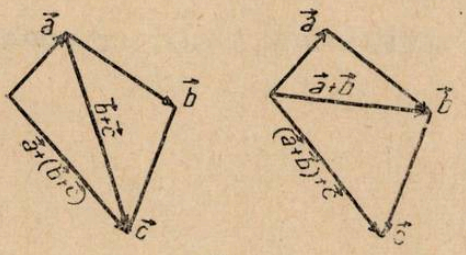


Fig. 1

În afară de aceasta, introducerea în școală a elementelor de calcul vectorial permit o tratare unitară a matematicii (geometrie, trigonometrie), evitîndu-se atît compartimentarea lor exagerată, cît și repetițiile, prin evidențierea interacțiunii dintre cunoștințe ; în același timp se creează și un model al unei structuri abstracte.

Utilizarea noțiunii de vector lărgește și clarifică înțelesul unor noțiuni fizice sau mecanice, deschizînd perspectiva pentru lărgirea continuă a cunoștințelor ulterioare.

În acest sens se definește operația internă de adunare a vectorilor, astfel încît să fie dotată cu o structură de grup aditiv comutativ și o operație externă — înmulțirea vectorilor cu un scalar. Unele proprietăți ale operațiilor de adunare și înmulțire cu un scalar pot fi ilustrate în cazul modelului geometric al spațiului vectorial, folosind operațiile cunoscute cu vectori. De exemplu, asociativitatea operațiilor de „adunare" a vectorilor se poate exemplifica folosind regula triunghiului :

$$(\vec{a}+\vec{b})+\vec{c}=\vec{a}+(\vec{b}+\vec{c})$$

La fel se poate exemplifica că înmulțirea cu un număr real este distributivă față de adunarea vectorilor :

$$\overrightarrow{AC}=2\overrightarrow{MN}$$

$$2(\vec{a}+\vec{b})=2\vec{a}+2\vec{b} \qquad 2\vec{a}+2\vec{b}=2(\vec{a}+\vec{b})$$

Aceste proprietăți ale operațiilor s-au experimentat la nivelul clasei a VII-a și s-au obținut rezultate satisfăcătoare. Pornind de la modelul geometric se poate defini mai tîrziu (în ultimele clase de liceu) structura abstractă de spațiu vectorial. Dacă se consideră un anumit corp comutativ K și un grup abelian E, se

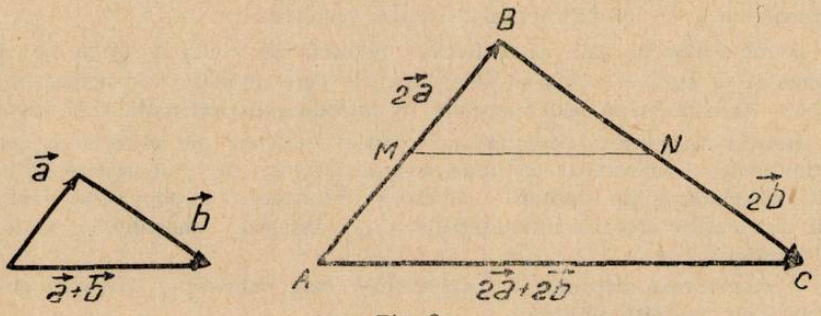


Fig. 2

definește un spațiu E peste corpul K cu ajutorul unei aplicații a mulțimii produs $K \times E$ în mulțimea E, care satisface anumite proprietăți.

Aplicarea calculului vectorial la demonstrarea unor teoreme de geometrie oferă o simplificare privitor la numărul de relații, realizînd o importantă economie

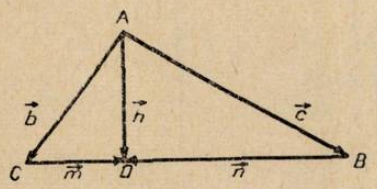


Fig. 3

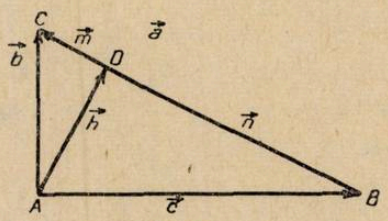


Fig. 4

de timp. De exemplu, pentru demonstrarea teoremelor referitoare la relațiile metrice într-un triunghi, folosirea aparaturii vectoriale aduce multe simplificări și realizează o tratare unitară a teoremelor cuprinse în cursul de geometrie sintetică.

Teorema înălțimii : (fig. 3)

$$\overrightarrow{AD} = \overrightarrow{AC} + \overrightarrow{CD} \qquad \text{Se notează: } \overrightarrow{CD} = \vec{m}$$
$$\overrightarrow{AD} = \overrightarrow{AB} + \overrightarrow{BD} \qquad \overrightarrow{BD} = \vec{n}$$
$$\overrightarrow{AD} = \vec{h}$$

Deci :

$$\vec{h} = \vec{b} + \vec{m}$$
$$\vec{h} = \vec{c} + \vec{n}$$

$$h^2 = (\vec{b} + \vec{m})(\vec{c} + \vec{n}) = \vec{bc} + \vec{mc} + \vec{bn} + \vec{mn}$$

dar $\vec{bc} = 0$

$$h^2 = \vec{bn} + \vec{mc} + \vec{mn} = mn + mn - mn = mn$$
$$h^2 = mn$$

Teorema catetei : (fig. 4

Din figură rezultă :

$$\vec{b} = \vec{c} + \vec{a}$$
$$\vec{b} = \vec{h} + \vec{m}$$

$$b^2 = \vec{ch} + \vec{cm} + \vec{ah} + \vec{am}$$

dar $\vec{ah} = 0$ și

$$b^2 = \vec{c}(\vec{h} + \vec{m}) + \vec{am}$$

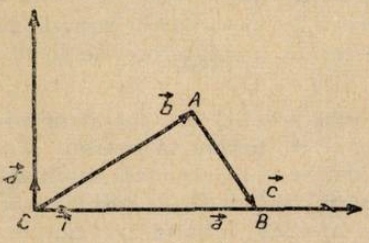


Fig. 5

$b^2 = \vec{cb} + \vec{am}$ $\vec{c} + \vec{b}$, deci $\vec{cb} = 0$ și $b^2 = am$

Ca exemplu de aplicare a calculului vectorial în trigonometrie se prezintă teorema sinusurilor : (fig. 5)

Din figură :

$$\vec{a} = \vec{b} + \vec{c}$$

$$\vec{a}\vec{j} = \vec{b}\vec{j} + \vec{c}\vec{j}$$

$$0 = b \sin C + c \sin B$$

de unde

$$\frac{b}{\sin B} = \frac{c}{\sin C}$$

În studiul fenomenelor mecanice sau fizice determinarea stării corpurilor materiale la un anumit moment se face prin măsurarea unor mărimi fizice caracteristice fenomenului considerat, mărimi ce sînt variabile în spațiu și timp. Unele din aceste mărimi sînt reprezentabile geometric prin segmente, cum sînt vectorii, asociați cu mărimi fizice scalare. Astfel, forța — o mărime vectorială — este măsurabilă prin vectorul accelerație și scalarul masă, utilizînd cele trei unități fundamentale : lungime, masă, timp.

În acest sens trebuie să se specifice deosebirea între greutate — un vector și masă — mărime scalară, noțiuni deseori confundate de elevi.

Reprezentarea forțelor prin vectori legați și alunecători implică cunoașterea naturii corpului material asupra căruia se aplică forța (punct material sau solid rigid).

Introducerea produsului scalar și vectorial este în legătură cu determinarea rezultantei a două forțe și a momentului noii forțe în raport cu un punct. Folosind cele două mărimi cinematice fundamentale — vectorii viteză și accelerație, alături de rezultantă și moment, din ecuația fundamentală a dinamicii ($\vec{F} = m\vec{a}$) se deduc unele relații importante ce constituie teoremele generale ale dinamicii : teorema impulsului și a momentului cinetic (studiate la mecanică în ultima clasă de liceu).

Prezentarea unor astfel de proprietăți generale ale mișcării cu ajutorul calculului vectorial va da posibilitatea interpretării în termeni fizici a relațiilor dintre mărimile scalare și vectoriale, astfel încît însușirea calculului vectorial contribuie la obținerea atît a unei pregătiri teoretice, cît și a uneia direct legate de producție.

Tratarea unitară cu ajutorul calculului vectorial a unor teoreme de geometrie și trigonometrie, cît și aplicarea lor în mecanică și fizică familiarizează pe elevi cu reguli ale calculului vectorial, folosind pe exemple variate proprietăți ale operațiilor cu vectori.

Cazul particular al modelului geometric vectorial prezintă un anumit procedeu specific al gîndirii matematice și dă posibilitatea de trecere la operații mai generale definite pe mulțimi, în care obiectele nu mai au o reprezentare intuitivă. În felul acesta pregătim calea înțelegerii axiomatizării ca metodă, în care fiecare structură abstractă exprimă proprietăți ale unor operații definite pe mulțimi generale.

Modalităţi specifice de desfăşurare a lecţiei moderne de istorie

Prof. LOUIS ROMAN
Liceul „Ion Neculce"

Subliniind necesitatea creşterii *rolului educativ* al predării ştiinţelor sociale, astfel încît elevii şi studenţii să-şi însuşească concepţia ştiinţifică despre lume şi viaţă — materialismul dialectic şi istoric —, să cunoască şi să înţeleagă problemele actuale ale politicii partidului, ale construcţiei socialiste în ţara noastră, Plenara C.C. al P.C.R. din iunie 1973, cu privire la dezvoltarea şi perfecţionarea învăţămîntului, acordă o atenţie deosebită perfecţionării metodei de predare.[1]

Astfel, în faţa profesorilor de istorie şi de alte discipline sociale au fost puse sarcini de amploare, vizînd continuarea procesului de modernizare a predării şi însuşirii acestor discipline. În cele ce urmează, vom prezenta cîteva modalităţi de desfăşurare a lecţiei de istorie în condiţiile cabinetului.

Realizarea unui moment didactic

Lecţia *Al doilea război mondial* (anul III de liceu) — prevăzută să se desfăşoare conform programei, în trei ore — oferă nu numai posibilitatea utilizării unui bogat material faptic, dar şi pe aceea a solicitării multiple a elevilor în interpretarea lui, în vederea înţelegerii unor evenimente cruciale ale istoriei contemporane a omenirii.

Aşa de exemplu, se abordează problema creării Tribunalului militar internaţional şi a judecării la Nürnberg a principalilor criminali de război.[2] Momentul didactic poate fi realizat, desigur, în diferite chipuri şi cele relatate mai jos, expresie a unei anumite experienţe, nu constituie o schemă obligatorie, ci numai una dintre numeroasele forme care poate fi folosită.

---

[1] *Cuvîntarea tovarăşului Nicolae Ceauşescu la Plenara C.C. al P.C.R. din 18—19 iunie 1973 cu privire la dezvoltarea şi perfecţionarea învăţămîntului. Hotărîrea Plenarei C.C. al P.C.R. din 18—19 iunie 1973 cu privire la dezvoltarea şi perfecţionarea învăţămîntului în Republica Socialistă România*, Editura politică, Bucureşti, 1973, p. 38.

[2] *Procesul de la Nürnberg. Expunerile introductive ale acuzatorilor principali*, E.S.P.L.P., Bucureşti, 1957 ; „Magazin istoric", IV, 9—12 (42—45), 1970 (largi extrase din procesele verbale) ; A. Poltorak, *Epilogul de la Nürnberg*, ed. A. Neagu, Iaşi, „Junimea", 1973.

Profesorul demonstrează că hitleriştii sînt vinovaţi pentru aruncarea omenirii în cel mai distrugător război cunoscut de istorie, pentru agresiunile mişeleşti săvîrşite împotriva multor state, pentru jefuirea nerușinată a zeci şi zeci de ţări (inclusiv România, aflată de fapt sub ocupaţia trupelor hitleriste), pentru distrugeri şi sălbăticii nemaiîntîlnite pe teritoriile vremelnic cotropite (în U.R.S.S., Franţa, Polonia, Cehoslovacia etc.).

Conducătorii Reich-ului au dus cu forţa în Germania, în anii celui de-al doilea război mondial, circa 14 milioane de muncitori străini, supuşi unei sălbatice exploatări : aproximativ 7 milioane dintre ei au fost trimişi în ceea ce, eufemistic, hitleriştii numeau „lagăre de concentrare" (de fapt lagăre ale morţii). În cei 12 ani ai dominaţiei naziste, prin aceste lagăre — aflate atît în Germania, cît şi pe teritoriul ţărilor ocupate — au trecut circa 18 milioane de oameni, de diferite naţionalităţi ; dintre ei, circa 11 milioane au fost ucişi.[3] Cu ajutorul epidiascopului, se proiectează cîteva imagini din lagăre şi se pune clasei întrebarea : cum se explică asemenea sălbăticii ? Elevii — care au parcurs din vasta literatură asupra problemei (mai ales memorialistică) — pot întreţine un interesant dialog despre caracterul dominaţiei hitleriste asupra a numeroase popoare, ororile săvîrşite, despre ideologia nazistă şi caracteristicile ei.

Mai există însă un aspect, pe care elevii îl descifrează mai greu. Folosind tabla (sau manipulînd retroproiectorul), profesorul demonstrează atunci incredibila „rentabilitate" a morţii în masă :[4]

Venituri	*Cheltuieli*
Salariul mediu zilnic — încasat de la trusturile germane, de către şefii trupelor SS — pentru închirierea unui deţinut . . . . . 6 mărci .	Hrana zilnică a deţinutului 0,60 mărci. Rata zilnică de amortizare a îmbrăcămintii unui deţinut . . 0,10 mărci.
Venit net, zilnic, obţinut de la un deţinut . . . 5,30 mărci	
Durata medie a supravieţuirii deţinutului : 9 luni ; 270 zile × 5,30 mărci . . . . . 1 431 mărci	
Folosirea „raţională" a cadavrelor (aur dentar, alte obiecte de valoare, haine etc.) . . . peste 200 mărci	
Cremaţia cadavrului 2 mărci	
Venit net mediu	200 mărci

Beneficiul total, obţinut pentru un deţinut . . . . 1 631 mărci.

Acestea erau venituri nu numai ale comandantului trupelor SS, ci şi ale şefilor hitleriști, care au acumulat mari averi. Profituri au realizat totodată şi monopolurile germane, iniţiatorii şi complicii crimelor naziste.

Concluziile se impun de la sine (parţial, ele sînt formulate de către elevi). Nu se poate confunda poporul german cu fascismul german. A avut loc o adevărată îngemănare de interese : ale monopolurilor germane şi ale hitleriştilor.

[3] E. Collotti, *Germania nazistă*, ed. E. Bantea, Editura ştiinţifică, Bucureşti, 1969, p. 145, 258.
[4] *Sachsenhausen*, (s.l., s.a. ; R.D.G. ; ed., 1960), p. 23.

Odioasa politică a acestora a fost, de fapt, cea mai respingătoare manifestare a imperialismului în perioada 1933—1945.

În continuare se poate arăta că asemenea acțiuni ale imperialismului au avut loc și în ultimii ani ca, de exemplu, acțiunile S.U.A. în Indochina, că restabilirea păcii în Vietnam, în ianuarie 1973, este o victorie a poporului vietnamez, a forțelor păcii și progresului din lumea întreagă. Acum este momentul să se citeze aprecierea secretarului general al partidului nostru: „Subliniind procesele pozitive care au avut loc în lume, nu ne facem însă iluzii. Știm că mai sînt cercuri imperialiste, reacționare, care nu se arată prea bucuroase de acest curs nou și care pot pune încă în pericol destinderea, pot provoca noi conflicte și războaie. De aceea, este necesară intensificarea acțiunilor unite ale tuturor forțelor progresului și păcii împotriva politicii imperialiste de dominație și dictat, de forță și intimidare, de ingerințe în treburile altor popoare".[5]

Analizînd sub aspect metodic cele prezentate, se observă utilizarea unor procedee moderne de lucru (enumerarea se face în ordinea aplicării lor);

— Cuantificarea, folosită în mod curent azi în știință, are o mare eficiență pedagogică, evidențiind cu forță substanța lucrurilor prin intermediul cifrei.

— Folosirea proiecției în lecția de istorie nu constituie numai un mijloc de creștere a atractivității ei, înainte de toate, un instrument al pătrunderii în esența evenimentelor.

— Realizarea frecventă a dialogului cu elevii constituie o modalitate importantă a participării lor active la dobîndirea cunoștințelor, a formării gîndirii materialist-istorice și a concepției comuniste de viață.

— Înțelegerea directă, mai profundă, a unui fenomen contemporan în lumina analizei științifice a unui eveniment al trecutului are o mare eficiență educativă. Legătura dintre trecut și prezent rezultă — în procedeul menționat — în chip firesc, necesar, din conținutul problematicii abordate; el reprezintă, de fapt, aplicarea la metodica predării a procedeului istoriografic al istoriei comparative.

Construirea unei întregi lecții

Să ne oprim asupra lecției *Progresele științei și culturii universale între anii 1789 și 1871* (anul III de liceu). Așa cum s-a arătat mai sus, desfășurarea unei lecții poate lua diferite forme[6], aici prezentîndu-se numai una dintre ele. Este de observat și faptul că a construi lecții pe teme de istoria culturii este extrem de dificil, dar ele trebuie să ne preocupe. Problematica acestor teme solicitînd o abordare multidisciplinară place și este așteptată cu viu interes de către elevi.

Referitor la lecția amintită ea poate începe prin punerea cîtorva întrebări din cea precedentă *(Mișcarea muncitorească internațională între anii 1848—1871)*, ca de exemplu: care sînt izvoarele și părțile constitutive ale marxismului?[7] în

---

[5] Nicolae Ceaușescu, *Cuvîntare la solemnitatea decernării titlului de Doctor Honoris Causa al Universității din București*, Editura politică, București, 1973, p. 20—21.

[6] Pentru modalități diverse de predare a acestei lecții, a se vedea Maria Vasilescu, *Progresul științei și culturii universale între anii 1789—1871 (plan-schemă, anul III de liceu)*, în „Caiet metodic de istorie", [nr. 4], 1973, p. 117—123 (Inspectoratul școlar al Municipiului București).

[7] V. I. Lenin, *Trei izvoare și trei părți constitutive ale marxismului*, în *Opere complete*, ed. a II-a, vol. 23, Editura politică, București, 1964, p. 41—49.

ce constă deosebirea radicală între socialismul ştiinţific şi socialismul utopic? De îndată ce se conturează soluţiile, se anunţă titlul noii lecţii, înscris pe tablă sau prezentat cu retroproiectorul (pe parcursul orei, schema se prezintă aidoma). Totodată, se pune în mişcare pick-up-ul, montat la pupitrul de comandă, unde este aşezat în prealabil discul cu Simfonia nr. 3 („Eroica") de Beethoven; melodia va fi difuzată în continuare în surdină. În desfăşurarea lecţiei am urmărit cîteva probleme şi anume:

1. Prima problemă s-a referit la partea despre *Ştiinţă şi tehnică*. În dialogul purtat cu elevii nu se va cere o enumerare a creaţiilor şi realizărilor obţinute în această perioadă, deoarece manualul cuprinde aceste elemente. Se va accentua însă asupra cîtorva idei principale.

a) În cele circa opt decenii, asupra cărora se poartă discuţia, a avut loc o dezvoltare impetuoasă a forţelor de producţie, a ştiinţei. Se proiectează şi se comentează cîteva imagini, reprezentînd nivelul atins de industrie în mai multe ţări, la mijlocul secolului al XIX-lea, în diferite ramuri (minerit, siderurgie, textile etc.).[8]

b) Explicaţia acestei rapide dezvoltări a tehnicii şi ştiinţei — în comparaţie cu perioada precedentă — a fost formulată de Engels: „Dacă... tehnica depinde în cea mai mare parte de starea ştiinţei, apoi într-o şi mai mare măsură depinde aceasta de *starea* şi *necesităţile* tehnicii. Dacă societatea are o necesitate tehnică, ea împinge ştiinţa înainte mai mult decît zece universităţi".[9] Care-i sensul aprecierii lui Engels? (2—3 elevi formulează răspunsuri sintetice, stabilind legătura cu victoria revoluţiei burgheze într-o serie de ţări, cu formarea în noi zone ale lumii a relaţiilor capitaliste, cu desfăşurarea revoluţiei industriale).

c) Marile realizări ale ştiinţei şi tehnicii au fost obţinute prin eforturile muncitorilor, inginerilor şi savanţilor din multe ţări, în această direcţie existînd şi un valoros aport al poporului nostru: inventarea stiloului (în mai 1827, în Franţa, Petrache Poenaru obţine brevetul de invenţie pentru „condei portăreţ, fără sfîrşit alimentîndu-se însuşi cu cerneală")[10]; înfiinţarea în 1856 a uneia dintre primele instalaţii din lume pentru rafinarea petrolului pe cale industrială, la Ploieşti (nu la Rîfov, cum s-a crezut pînă de curînd), de către Marin Mehedinţeanu (nu de către fratele său, Teodor cum s-a ştiut pînă nu de mult);[11] luminarea pentru prima oară în lume a unui oraş — Bucureştii — cu petrol lampant[12] etc.

d) Pe baza marilor realizări ale ştiinţei şi tehnicii vremii, oamenii de cultură ajung la concluzii profund ateiste: Darwin („Teoria selecţiei naturale n-ar fi avut în ochii mei nici o valoare, dacă ar fi necesitat — pe o treaptă oarecare a dezvoltării — adaosuri miraculoase"), Stendhal („Singura scuză a lui dumnezeu este că nu există"), Feuerbach („Problema pe care mi-o pun în primul rînd este de a lumina cu făclia raţiunii esenţa întunecată a religiei, pentru ca omul să înceteze, în sfîrşit, să fie o victimă, o jucărie în mîinile tuturor forţelor vrăjmaşe

---

[8] Fotocopii, de ex. după E. M. Jukov s.c., *Vsemirnaia istoriia*, VI, Moskva, Izd. soţ-ek. lit., 1959, p. 197, 201, 237, 712.

[9] K. Marx, Fr. Engels, *Scrisori despre „Capitalul"*, E.S.P.L.P., Bucureşti, 1955, p. 361.

[10] G. Potra, *Petrache Poenaru, ctitor al învăţămîntului în ţara noastră, 1799—1875*, Editura ştiinţifică, Bucureşti, 1963, p. 42—43.

[11] C. M. Boncu, *Contribuţii la istoria petrolului românesc*, Bucureşti, Editura Academiei, 1971, p. 89—94.

[12] *Ibid.*, p. 98—99.

lui, care, ca și în trecut, folosesc și astăzi bezna religiei pentru a-l înrobi")[13] etc. Care-i sensul precizărilor lui Darwin și ale lui Feuerbach? (Se obțin cîteva răspunsuri din clasă).

2. A doua problemă care a făcut obiectul dialogului cu clasa s-a referit la *Istoriografie*. În această direcție este cunoscut faptul *că realizări importante* s-au obținut în Franța. Champollion a adus o mare contribuție la crearea egiptologiei: se proiectează și se explică fotografia vestitei inscripții triple[14], descoperite — în 1799, în Delta Nilului, la Rosette — cu ocazia efectuării unor lucrări la fortul Rașid; ea a permis savantului să descifreze scrierea hieroglifică și să prezinte alfabetul ei complet în 1822.[15] Care este raportul dintre întîmplare (găsirea unei inscripții, care conține același text în trei scrieri, ceea ce a creat condiții propice descifrării) și realizarea științifică? (Discuția prilejuiește sublinierea necesității de a avea o înaltă pregătire de specialitate și de a munci îndelung pentru a putea crea atît în știință, cît și în orice alt domeniu).

Guizot, Mignet și Thierry au elaborat teoria burgheză a luptei de clasă, care — deși limitată — a însemnat un progres în istoria gîndirii sociale.[16] Marx însă a demonstrat: a) că existența claselor este legată de anumite faze istorice de dezvoltare a producției; b) că lupta de clasă duce în mod necesar la dictatura proletariatului; c) că această dictatură constituie trecerea la desființarea tuturor claselor, la o societate fără clase.[17] Care este însemnătatea științifică și politică a acestor descoperiri ale lui Marx? (Se desfășoară o discuție, care-și propune să releve ideile expuse de Lenin în cunoscutul comentariu asupra problemei).[18]

Realizări de seamă aparțin și istoricilor din alte țări: Germania, Țările române (Școala Ardeleană, N. Bălcescu, M. Kogălniceanu ș.a.)[19], Rusia etc. În funcție de timpul disponibil, de nivelul clasei etc., se pot introduce și aici elemente de conținut, se poate desfășura o convorbire.

3. A treia problemă asupra căreia ne-am oprit, a fost *Filosofia*. Despre creația lui Hegel (dezvoltarea dialecticii) și Feuerbach (dezvoltarea materialismului); despre limitele și rolul ei ca izvor al marxismului s-a vorbit în lecția precedentă; acum, se poate desfășura discuția pe baza cunoștințelor elevilor.

Una din realizările filosofiei premarxiste a fost și elaborarea concepției democrat-revoluționare (Bălcescu, Cernîșevski[20] etc.). Se citesc cîteva fragmente

---

[13] *Călăuza ateistului*, Editura politică, București, 1961, p. 616—618. O succintă prezentare a unor cercetări ale vremii asupra relatărilor evanghelice, cercetări care au avut drept rezultat desacralizarea creștinismului, la P. Popescu-Neveanu, *Crepusculul Zeilor....*, în Almanahul „Scînteia", București, 1971, p. 261—263.

[14] *The British Museum, The Rosette Stone* [s.a.].

[15] V. Loret, *Champollion* (Jean-François), în *La Grande Encyclopédie...* X, Paris, H. Lamirault et Cie,]189[, p. 465—466; L. Sărățeanu, *Destăinuirile... pietrei*, în „Magazin", XVII, 813, 5 mai 1973, p. 4

[16] B. G. Reizov, *Franțuzskaia romanticeskaia istoriografiia* (1815—1830), Izd. Leningradskogo Univ., 1956, p. 122, 221—222, 250, 293—294 et pass. (ed. franc., Editions en langues étrangères, Moscou [1963?]).

[17] K. Marx, Fr. Engels, *Opere alese*, ediția a II-a, vol. II, E.S.P.L.P., București, 1955, p. 493—494.

[18] V. I. Lenin, *Statul și revoluția...*, *Op. cit.*, vol. 33, 1964, p. 33—35.

[19] A se vedea P. Teodor, *Evoluția gîndirii istorice românești*, Ed. „Dacia", Cluj, 1970.

[20] C. Dobrogeanu-Gherea a dat o frumoasă apreciere însemnătății curentului democrat-revoluționar în viața intelectuală și mișcarea de eliberare socială din Rusia; acea concepție l-a înrîurit și pe el (D. Hurezeanu, *Constantin Dobrogeanu-Gherea, Studiu social-istoric*, Editura politică, București, 1973, p. 12). Bielinski, Cernîșevski și alți democrați revoluționari au criticat sever „slavofilismul", curent reacționar din Rusia; orientările tradiționaliste retrograde din România interbelică au utilizat argumentele slavofilismului, împotriva cărora au luat atitudine oamenii înaintați din epocă (v. de ex. E. Lovinescu, *Istoria civilizației române moderne*, ed. Z. Ornea, Editura științifică, București, 1972, p. 67—70, 200—201).

din opera lui N. Bălcescu : „Misia istoriei este a ne arăta, a ne demonstra această transformație continuă, această mișcare progresivă a omenirii, această dezvoltare a sentimentului și a minții omenești, supt toate formele din lăuntru și din afară, în timp și în spațiu" ;[21] „va veni ziua fericită, ziua izbîndirei — nota revoluționarul pe patul de moarte —, cînd omenirea întreagă se va scula" pentru a-și redobîndi libertatea și „atunci nu va mai fi nici rob, nici nație roabă, nici om stăpîn pe altul, nici popor stăpîn pe altul, ci domnirea Dreptății și Frăției !... ; atunci așteptarea, visarea vieții mele se va împlini ; atunci toți românii vor fi unu, liberi și frați !"[22] Ce susține Bălcescu ? (Discuția își propune să sublinieze apropierea marelui gînditor de ideile materialismului istoric, precum și înaltul spirit revoluționar al ideilor și activității sale).

Cea mai de seamă realizare a filosofiei vremii este apariția și dezvoltarea materialismului dialectic și istoric. De ce poartă un asemenea nume ? În ce constă însemnătatea istorică a apariției sale ? (Elevii răspund pe baza celor însușite în lecția precedentă). Se citează aprecierea lui Marx asupra materialismului istoric, care concepe „dezvoltarea formațiunii social-economice ca un proces istoric natural".[23] Lenin a subliniat marea însemnătate a descoperirii lui Marx în domeniul înțelegerii societății, comparînd-o cu significația descoperirii lui Darwin pentru interpretarea naturii vii.[24] Materialismul dialectic și istoric, filosofia clasei muncitoare, a apărut și s-a dezvoltat în lupta cu teoriile burgheze.

4. A patra problemă care ne-a preocupat a fost *Literatura.* Ca și la cea dintîi, elevii sînt avertizați asupra evitării unei înșiruiri de creații. Se subliniază că — în perioada în discuție, pe plan mondial — se dezvoltă mai ales două curente literare, romantismul și realismul, asupra orientării cărora se dau cîteva explicații[25]. Se proiectează portretele unor mari scriitori, din diverse țări, ca Ch. Dikens, M. Twain, Al. Pușchin, P. Maior, N. Bălcescu, V. Alecsandri, M. Kogălniceanu, V. Hugo etc., recunoscuți de către elevi (în timpul proiectării figurii unui scriitor, în limita timpului disponibil, ei pot enumera și 2—3 opere ale acestuia). Ultima proiecție este aceea a chipului lui Balzac, din a cărui operă se citește un fragment semnificativ. Vautrin îl învață pe tînărul Eugène Rastignac : „Știi cum își croiesc oamenii drum aici la Paris ? Ori prin strălucirea geniului, ori prin iscusința corupției. În această mulțime de oameni, trebuie să răzbați ca o ghiulea de tun sau să te strecori pe sub ascuns, ca și ciuma. Cinstea nu slujește la nimic... Ți-am înfățișat viața așa cum este. Nu e mai frumoasă decît o cuhne, duhnește la fel și nu poți găti mîncare fără să te murdărești pe mîini.

---

[21] N. Bălcescu, *Istoria românilor sub Mihai vodă Viteazul,* în *Opere,* II, Editura Academiei, 1953, p. 10.

[22] Gh. Georgescu-Buzău, *Introducere* la N. Bălcescu, Opere alese, ed. A. Rusu, I, București, E.S.P.L.A., 1960, p. LXX ; D. Berindei, *Nicolae Bălcescu : sufletu-mi te slăvește înzeită Libertate,* în „Magazin istoric", VII, 6 (75), 1973, p. 6.

[23] K. Marx, *Capitalul...,* I, în K. Marx, Fr. Engels, *Opere,* vol. 23, Editura politică„ București, 1966, p. 16.

[24] V. I. Lenin, *Ce sînt „prietenii poporului" și cum luptă ei împotriva social-democraților ?..., op. cit.,* vol. I, 1960, p. 138.

[25] D. Almaș, în *Manual de istorie universală modernă* (1642—1918), I/2, Centrul de multiplicare al Universității din București, 1971, p. 218—222. O definire a romantismului (cuprinde două tendințe divergente), precum și a relațiilor dintre luminism și romantism, dar și între romantism și realism, la D. Popovici, *Romantismul românesc...,* ed. T. Vianu — D. Simionescu — Ioana Petrescu, „Albatros", 1972 („Lyceum" nr. 130), p. 1—a. 45—58, 511, 513—514.

învață doar să ieși cu fața curată. La asta se reduce toată morala vremii noastre".[26] Despre morala cărei epoci este vorba? Cărei clase îi aparține? Discuția cu clasa reliefează caracterul burghez al acestei morale și marea superioritate a moralei socialiste. Însemnătatea operei lui Balzac este frumos reliefată de spusele lui Fr. Engels: de la scriitor, a învățat asupra capitalismului contemporan „mai mult decît din toți istoricii, economiștii și statisticienii de profesie ai epocii, luați laolaltă.[27]

5. A cincea problemă s-a referit la *Muzica și artele plastice.* În acest moment, discul („Eroica)" se apropie de sfîrșit. Se manevrează butonul pick-up-ului pentru ca acordurile să răsune mai puternic; se atrage atenția asupra melodicității. Marea însemnătate în general a operei lui Beethoven constă în faptul că exprimă ideile măreție ale libertății și frăției popoarelor, idei care au însuflețit marea revoluție franceză de la sfîrșitul veacului al XVIII-lea și mișcările de eliberare națională de la începutul secolului următor.[28] Simfonia nr. 3 marchează o etapă nouă în istoria muzicii simfonice[29], ceea ce a și determinat audierea ei în tot cursul lecției.

Se proiectează cîteva tablouri, executate în perioada dată, selectate din creația uneia dintre școlile lumii. La fiecare, se pune clasei întrebarea: ce vi se pare deosebit de reușit? ce vă place mai mult? Elevii își notează autorul și titlul fiecărui tablou, precum și elementele sale definitorii.

Concluziile lecției se desprind în cadrul discuției finale cu clasa. Care sînt cauzele istorice care au determinat o dezvoltare atît de puternică a culturii, în întreaga lume, în perioada 1789—1871? (Discuția relevă victoria revoluției burgheze în noi țări și marele răsunet al ideilor revoluției franceze, dezvoltarea mișcărilor de eliberare națională și constituirea de noi state naționale, înfăptuirea revoluției industriale în noi țări și formarea proletariatului industrial modern, dezvoltarea luptei clasei muncitoare și apariția marxismului). Enumerați cîteva din marile realizări ale culturii românești în vremea dată (se amintesc creații în tehnică și numele unor Petrache Poenaru, Marin Mehedințeanu etc.; în istoriografie — P. Maior, N. Bălcescu, M. Kogălniceanu etc.; în gîndirea socială — I. Budai-Deleanu, N. Bălcescu etc.; în literatură — V. Alecsandri, C. Negruzzi etc.; în pictură — C. D. Rosenthal, Th. Aman etc.). În ce constă influența asupra dezvoltării societății, exercitată de cultura progresistă, revoluționară?

Avînd în vedere multitudinea de aspecte pe care le implică asemenea lecție, ca conținut și metodologie, se poate naște asemenea întrebare: ajunge timpul pentru realizarea unei asemenea lecții? Răspunsul nu poate fi decît acesta: fiecare profesor va alege acele materiale și modalități de lucru, pe care le are la îndemînă în școala sa, care se pretează la specificul clasei date, care corespund numărului de ore, afectate pentru lecția respectivă etc.; folosirea tehnologiei didactice moderne grăbește înțelegerea fenomenelor de către elevi, face posibilă intensificarea muncii; profesorul urmează a drămui cu grijă fiecare minut din ora de clasă, înlăturînd elementele nesemnificative, acordînd prioritate celor mai importante.

---

[26] H. de Balzac, *Moș Goriot*, E.P.L., 1964 (B.P.T. nr. 214), p. 126—127, 128.

[27] K. Marx, Fr. Engels, *Despre artă și literatură...*, E.P.L.P., 1953, p. 137. Pentru utilizarea literaturii la lecțiile de istorie universală, v. S. Manea, *Literatura beletristică ca auxiliar în predarea istoriei*, în Revista de pedagogie", XXI, 4, 1972, p. 40—44.

[28] E. M. Jukov ș.c., *Op. cit.*, p. 647—648.

[29] Romain Rolland, *Beethoven, Les grandes époques créatrices*, I, Paris, „Sablier", [1928], p. 120—121.

Lecția despre „arta scriitorului"

AL. BOJIN

I. În conformitate cu programele școlare, manualele didactice conțin un capitol special, spre finalul prezentării monografice a marilor scriitori, intitulat de obicei *Arta scriitorului.* Se impun, din capul locului, unele precizări metodologice în legătură cu modul conceperii și desfășurării acestei lecții. În practica profesională, aceasta este considerată uneori drept o lecție de încheiere a prezentării monografice a unui scriitor. De fapt, ea trebuie să preceadă lecția de încheiere în care se recristalizează personalitatea artistică complexă a scriitorului, se reproiectează, în liniile ei dominante, activitatea creatoare a autorului studiat, se fixează locul, pe plan tematic și valoric, în dezvoltarea literaturii românești și universale, se fac delimitări, se stabilesc filiații, diferențieri, categorisiri etc.

Lecție penultimă, deci, a suitei de lecții ce alcătuiesc monografia didactică a unui scriitor — *arta scriitorului* — are menirea de a sintetiza, pe linia esențelor, ceea ce s-a relevat, sub acest raport, în analizele literare anterioare ale unor opere și, în același timp, de a completa cu noi elemente imaginea „artei" respectivului scriitor, de a-i ajuta pe elevi să cunoască tehnica artei scriitorului, trăsăturile majore ale artei lui, notele sprecifice, particulare, aspectele care-l deosebesc, din acest punct de vedere, de alți scriitori, elementele care contribuie la individualizarea artei lui, la subiectivizarea „artei cuvîntului" în creația unui scriitor.

Realizarea optimă a acestor lecții face ca elevii să dobîndească o imagine conturată și vie asupra unui scriitor, să-și îmbogățească și să-și sistematizeze cunoștințele despre modalitățile artistice specifice de abordare a problemelor de viață, îi ajută să cunoască adevărata *personalitate artistică* a scriitorului.

Utilitatea acestor lecții se justifică prin faptul că analizele la obiect care se efectuează pe baza prevederilor programei școlare sînt insuficiente pentru elucidarea problemei atît de complexe a artei unui mare scriitor. Oricît de reprezentative ar fi operele studiate în clasă, totuși ele nu pot însuma, decît în cazuri rare, totalitatea trăsăturilor caracteristice ale întregii activități creatoare a figurilor proeminente ale literaturii române. Cum ar putea să-și facă cineva o imagine clară și întreagă asupra artei lui T. Arghezi, spre exemplu, numai pe baza analizei a trei poezii, prevăzute în programele școlare: *Testament, Belșug* și *De ce-ași fi trist?* Oricît ar fi de revelatoare aceste poezii, ele nu pot dezvălui totuși integral tainele marii arte argheziene. Pe lîngă aceasta, un scriitor de talia lui T. Arghezi, culminantă personalitate a liricii românești din secolul al XX-lea, mare prin uriașele lui resurse și modalități artistice de expresie atît

de originale şi noi, este greu accesibil elevilor, iar o lecţie specială despre *arta cuvîntului* în creaţia sa este imperios necesară şi ea trebuie să fie edificatoare. Problema se pune la fel şi pentru alţi mari scriitori precum: M. Eminescu, I. L. Caragiale, Ion Creangă, Mihail Sadoveanu etc.

Utilitatea acestor lecţii se mai justifică şi prin aceea că generaţiilo de elevi au datoria să cunoască temeinic felul cum marii noştri scriitori au izbutit să exploreze, să cultive şi să valorifice, în acelaşi timp, la înalte temperaturi artistice, geniul limbii româneşti, cum au ştiut să înaripeze verbul românesc, să asocieze cuvintele, fiecare dintre ei într-un fel anume, personal, spre a da naştere capodoperelor literaturii româneşti, prin intermediul cărora şi-au manifestat atitudinea în faţa vieţii, au dat glas propriilor sentimente şi gînduri şi au proiectat artistic idealurile societăţii umane.

Reuşita acestor lecţii cere, însă, un temeinic studiu al lucrărilor de specialitate şi al creaţiilor scriitorilor respectivi, însoţit de consemnări, selectări, ierarhizări, exemplificări, pentru a asigura relevarea substanţială a aspectelor artistice esenţiale ale operelor în discuţie. De asemenea, se mai cere ca profesorul de specialitate să fie înzestrat cu ascuţită intuiţie şi sensibilitate artistică, să aibă o solidă cultură artistică, o educaţie a bunului gust artistic, spre a putea înţelege profund frumosul, în diversele lui ipostaze din domeniul literaturii. K. Marx spunea în acest sens: „Dacă vrei să te bucuri de artă, trebuie să fii un om cu cultură artistică". Parafrazînd, s-ar putea afirma: Dacă vrei să comunici fiorul artei în predarea literaturii, trebuie să ai o temeinică cultură artistică.

Pentru cerinţele şcolii de cultură generală este necesar ca, din multitudinea aspectelor artistice, să fie selectate un minimum de elemente, care să reprezinte chintesenţa artei unui scriitor, predominantele artei lui, particularităţile sale artistice, ilustrate nu statistic, ci în textele în care sînt încorporate, pentru că numai astfel este posibilă reliefarea plenară a potenţelor lor expresive.

Estetica marxist-leninistă consideră arta drept o înfăţişare creatoare a realităţii de pe poziţia unei atitudini active, eficiente, a artistului faţă de viaţă. Ca atare, este eronat să se reducă întregul specific al artei la forma artistică, fiindcă arta autentică, forma, nu este un scop în sine şi nu poate deci constitui o bază pentru explicarea particularităţilor specifice ale creaţiei artistice. Arta, depinzînd aşadar de conţinutul pe care-l exprimă, nu poate fi redusă, în cadrul acestor lecţii, la o viziune simplistă, la înşiruirea pur şi simplu a cîtorva procedee şi mijloace artistice mai frecvente în creaţia scriitorului. *Conceptul de artă* trebuie privit, în cadrul acestor lecţii, în plenitudinea şi diversitatea faţetelor lui, iar metodologic se cere a fi analizat ca o parte integrată, infuză, în creaţia literară, născută din conţinut şi subordonată conţinutului de idei al operei.

Tudor Vianu a arătat că arta înseamnă fond şi formă, conţinut şi mijloace, teme şi procedee, ce anume reprezintă artistul şi cum o face el, întrucît conţinutul şi procedeele, temele şi mijloacele alcătuiesc o unitate indisolubilă. „Cum orice formă are un cuprins şi orice cuprins apare numai într-o formă, este limpede că studiul acesteia din urmă nu poate fi întreprins decît în funcţie şi în legătură cu conţinuturile pe care le cuprinde şi le transmite", precizează Tudor Vianu.[1]

---

[1] *Arta lui Hugo*, în *Probleme de stil şi artă literară*, 1955, p. 147.

Dar, prin efectuarea acestor lecții, se mai urmărește un scop, și anume, în afara celui de *cunoaștere a artei scriitorului*, acela al educării *gustului artistic al elevilor*, influențînd, din acest punct de vedere, formarea lor în spiritul perceperii frumosului artistic, educarea lor în spiritul discernerii valorii de nonvaloare, a esenței artei, proprie unui scriitor, inalienabilă, deosebită prin întreaga ei natură de a celorlalți scriitori. Astfel, lecțiile consacrate acestei teme contribuie la realizarea educației estetice, componentă organică a operei de educare a școlarilor. Înțelegînd „arta scriitorului", cunoscînd-o în substraturile ei potențiale, refăcînd și retrăind procesul de creație al operelor literare, elevii dobîndesc însă o educație mai largă, mai completă decît cea estetică. Devenind astfel mai apți să perceapă mesajul creațiilor literare, semnificațiile lor, influența literaturii asupra elevilor este mai puternică, uneori covîrșitoare. Ca atare, capacitatea cognitivă a literaturii nu poate fi înțeleasă, dacă nu avem în vedere scopul educativ al cunoașterii artistice, iar rolul artei ca activitate practică poate fi lămurit pînă la capăt numai în legătură cu conținutul ei spiritual, ideologic. Nefiind o imitare pur și simplu a realității, cu o re-creare a ei în imagini artistice, arta literară presupune un proces personal, individual, original, de prezentare a realității. *Tocmai acest proces creator, personal, original trebuie reconstituit și demonstrat, dezvăluit în esențele lui în lecțiile consacrate artei scriitorului.*

II. Pentru ilustrarea modului de desfășurare a unei lecții despre *arta scriitorului*, considerăm util să exemplificăm aceasta prin *arta scriitorului Tudor Arghezi*, a cărui predare de către profesor și înțelegere de către elevi implică eforturi mai mari decît pentru cunoașterea, sub acest raport, a altor scriitori. Se pune de la început întrebarea : Ce se urmărește, în cazul de față, prin această lecție ? Ea urmează după studiul evoluției scrisului arghezian, după definirea universului poetic al marelui poet, după clarificarea problematicii operei lui T. Arghezi, după analiza cîtorva poezii de primă valoare din ansamblul operei sale, după comentarea unor proze, pamflete etc. *Caracterul sintetic al lecției despre arta arghezian obligă : a) la reîmprospătarea cunoștințelor elevilor despre arta acestui srciitor, relevate cu prilejul analizelor anterioare ale poeziilor prevăzute în acest sens în programa școlară b) la completarea acestor cunoștințe cu altele caracteristice întregii creații, la fixarea unor aspecte esențiale ale artei lui, care trebuie explicate și exemplificate numai la obiect, pe texte.*

III. Întrucît predarea unei lecții despre *arta scriitorului* presupune o cuprindere sintetică foarte organizată a multor idei și a unui bogat material ilustrativ, o riguroasă ordine în dispunerea elementelor ce urmează a fi expuse, considerăm că, indiferent de gradul de pregătire al profesorului și de experiența pe care o are în activitatea la catedră, la toate lecțiile de acest gen este necesară, chiar indispensabilă, întocmirea unui plan detaliat, complex, în care să se consemneze, în cele mai mici amănunte, întreaga expunere : problemele abordate și ordinea lor, exemplele din texte pe care le aduce spre a demonstra sugestiv considerațiile, detaliile mai semnificative, capabile să ilustreze anumite laturi artistice ale creației, citate din mărturisirile scriitorului despre artă în general, ori despre propria lui artă, citate edificatoare din unele exegeze, eventual manuscrise, compararea variantelor operelor literare etc. Numai din memorie nu se poate ține o astfel de lecție. Altfel, în mod inevitabil, se ajunge la haos în expunere, la considerații generale, ori la exemplificări întîmplătoare și neconvin-

gătoare, la expuneri incapabile să pună în lumină reală personalitatea artistică a scriitorilor.

Desfășurarea lecției se bazează pe un continuu dialog între profesor și elevi, fără să se aștepte totul de la elevi, cu timp consumat în mod inutil pentru descoperirea ad-hoc a exemplelor, pentru formularea caracteristicilor artei scriitorilor. Totul să decurgă printr-o solicitare permanentă a clasei, și totuși cu masiva și organizata contribuție a profesorului în clasificarea și reliefarea aspectelor esențiale ale artei scriitorului. Este necesar ca elevii să aibă cu ei în clasă operele scriitorului respectiv, urmărind pe text problemele și completînd ei înșiși cu alte exemplificări. Adică *elevii să fie perpetuu activizați în demonstrarea și ilustrarea fațetelor artei scriitorilor, să li se creeze mereu probleme, să li se trezească interesul și curiozitatea în descoperirea aspectelor și elementelor ilustrative.*

IV. Luăm ca bază de discuție, așa cum am precizat mai sus, lecția despre «arta lui T. Arghezi».

1. Pentru înțelegerea adîncită a specificității și valorii artei lui Tudor Arghezi, este necesar, poate mai mult decît în cazul altor scriitori, ca, la începutul acestei lecții, să se definească liniile principale ale crezului artistic arghezian în lumina căruia creația sa devine mai ușor accesibilă, coordonatele majore ale artei cuvîntului se proiectează mai clar și pot fi relevate mai precis. Pornind de la faptul că T. Arghezi a scris, începînd din anul 1904 (în revista „Linia dreaptă") și pînă în anul 1967, peste 120 de articole despre arta literară, despre tehnica artistică, despre lupta cu cuvîntul în creația literară, se pot selecta unele citate mai concludente din articolele sale (3—4 la număr), din care să reiasă concepția realistă a scriitorului despre arta literară, munca sa perseverentă cu cuvîntul, concentrarea stilului, concepția scriitorului despre renovarea limbajului poetic, alegerea și asocierea cuvintelor, diversitatea sectoarelor limbii naționale din care-și selectează cuvintele, influențele străine asupra limbajului poetic arghezian (Eminescu, Macedonski, Baudelaire, Mallarmé etc.), opinia scriitorului despre limba neaoșe, neologisme, provincialisme, despre folclor, despre poezie în genere etc. (vezi bibliografia acestor articole).

De asemenea, tot în prima parte a lecției, ar fi edificatoare, pentru descrierea structurii artei lui T. Arghezi, unele citate mai sugestive și autorizate (vezi bibliografia despre T. Arghezi) pentru punerea în lumină a aspectelor, meritelor și locului acestui mare artist al cuvîntului în dezvoltarea literaturii românești, în ierarhia valorilor literaturii românești.

2. Ceea ce trebuie subliniat în mod deosebit este mai ales *originalitatea* artei argheziene, lupta poetului pentru *revoluționarea* limbii, spiritul de *inovare* a artei românești. Ar trebui de asemenea amplu explicată acea «estetică a urîtului», „mistica" verbală la T. Arghezi etc. (Se pot folosi cu succes articole publicate de Arghezi : *Hagi Tudose*, de B. Delavrancea. „Viața românească", 1912, nr. 11—12 ; *Cum se scrie românește*, „Cugetul românesc", 1922, 1 februarie ; *Literatura nouă*, „Cugetul românesc", 1922, luna mai ; *Scrisoare cu tibișirul ?* „Lumea", 1924, 21 decembrie ; *Ars poetica*, „Adevărul literar și artistic", 1927, 18 decembrie ; *Dintr-un foișor*, „Revista Fundațiilor Regale", 1941, 1 decembrie ; *Talentul meu*, în volumul *Lume veche, lume nouă*, Editura tineretului, 1968, p. 324—325 ; *Despre arta literară*, „Luceafărul", 1958, 1 decembrie ; poeziile : *Testament, Rugă de seară, Vraciul, Flori de mucigai, Cuvînt, Un cîntec, Cuvinte stricate, Iată, Sufletule, Ia aminte).*

3. Literatura fiind o artă a cuvîntului, în analiza literară, mai ales la creaţia lirică, este util să se acorde o mare importanţă limbajului poetic. La T. Arghezi, această cerinţă se justifică îndeosebi, întrucît autorul *Testamentului*, al *Belşugului*, al *Blestemelor*, al *Florilor de mucigai*, al *Cîntării omului* este un mare artist al cuvîntului, mişcîndu-se „cu succes estetic pe cel mai întins registru al limbii române" (G. Ibrăileanu, 1926). În acest sens, trebuie să se arate elevilor, pe text, cum limba lui literară izvorăşte, în primul rînd, „din graiul cu îndemnuri pentru vite" al străbunilor lui *(Testament)*, cum din aceste cuvinte comune, uzuale, a ştiut să scoată „frumuseţi şi preţuri noi". Cu alte cuvinte, ar trebui să se arate, prin exemple concrete, integrate în poezii, în versuri, natura limbajului poetic arghezian, provenienţa cuvintelor, compartimentele care alcătuiesc vocabularul poetic arghezian : filonul popular, arhaismele, cuvintele religioase, neologismele, expresia argotică, expresiile care denumesc pietre preţioase, metale nobile, elemente cosmice, animale, păsări, insecte, flori etc., relevîndu-se, cu explicaţii teoretice, caracterul simbolic al cuvintelor în poeziile lui T. Arghezi. Cu acest prilej, ar fi util să se atragă atenţia elevilor asupra faptului că, aşa cum în personalitatea poetului există o dualitate structurală, coexistă două atitudini care tind una spre înălţimi, spre lumină, cer şi azur, iar alta spre adîncuri, beznă, noroi, la fel în creaţia sa apar, frecvent, chiar în cadrul aceleiaşi poezii, aceleiaşi strofe, poate chiar aceluiaşi vers, asociate, cuvinte care exprimă o sensibilitate evidentă, multă graţie şi seninătate, alături de altele dure, aspre, „ţepoase", „vulgare", „triviale". Este nota cea mai caracteristică a liricii argheziene, a artei sale literare. Cu privire la existenţa unui limbaj „vulgar", de care s-a făcut atîta caz în trecut de „academicieni" ori de „calofili", ar fi foarte oportun să se explice elevilor că „singura pornografie în artă e lipsa de talent, fără el cele mai categorice declaraţii patriotice sau moraliste devin obscenităţi estetice" (E. Lovinescu). Deci nu natura sau perseverenţa limbajului poetic dă dreptul la o astfel de categorisire a operei, ci lipsa ei de valoare artistică. Ch. Baudelaire spunea : „E un miraculos privilegiu al artei că oribilul, artistic exprimat, devine frumuseţe şi că durerea ritmată şi cadenţată umple spiritul cu o bucurie liniştită". În acest sens se poate şi trebuie să se aducă în discuţie precizarea făcută de G. Călinescu : „Nimeni astăzi nu îmbină însă într-o sinteză mai desăvîrşită inspiraţia largă, profundă, elementară cu nuanţa măruntă şi nestatornică, şi mai ales nimeni nu poate fi mai trivial cu atîta suavitate şi mai elevat cu mijloace aşa de materiale. De aceea, socotim pe Dl. T. Arghezi drept cel mai mare poet contemporan al nostru". Aceste afirmaţii le făcea G. Călinescu, cu o intuiţie genială, încă în anul 1927 [2], în articolul *Tudor Arghezi*, cînd lua apărarea poetului împotriva denigratorilor lui pentru limbajul şi viziunea din poezia *Blesteme*, pe care G. Călinescu o socotea încă de pe atunci o capodoperă a literaturii române. Caracterul limbajului arghezian se defineşte în special după anul 1931, odată cu apariţia volumului *Flori de mucigai*, în care „arta lui Arghezi se preface în aşa fel, încît, formal, putem afirma că poezia argheziană autentică, lipsită de orice ecouri străine, aci începe" (...) „Cititorul necultivat în sens artistic se sperie de ele (cuvinte-n.n) şi le crede vulgare, deşi raritatea şi savoarea sînt însuşirile lor ca şi ale operei lui Rabelais" [3] E. Lovi-

[2] „Sinteza", anul I (1927) nr. 3—4 (iunie-iulie), p. 1—4.
[3] G. Călinescu, *Istoria literaturii române de la origini pînă în prezent*, 1941, p. 730.

nescu, referindu-se la același aspect al limbajului poetic arghezian, afirma: „Nu se află dovadă mai strălucită de inexistența pornografiei în artă decît aceste admirabile poezii, în care expresia, în adevăr violentă și uneori vulgară, e ridicată în așa plan estetic, încît reziduul ei material dispare[4]. Am insistat asupra acestui aspect al limbajului poetic arghezian, întrucît, prin noutatea și formele lui, stîrnește rezerve, reacții poate în conștiința unor elevi, iar profesorul are datoria să explice fenomenul în lumina celor mai autorizate considerații făcute în acest sens de critica și istoria literaturii române.

Mai trebuie arătat și demonstrat că T. Arghezi a eliberat pur și simplu limba literară din vechi închisori academice, punînd pentru prima oară în circulație (ceea ce făcuseră în secolul trecut în Franța V. Hugo, Baudelaire, Rimbaud etc.) cuvinte „compromise", de la „periferia" limbii naționale, din „subsolul" limbii curente, „degradate", îmbogățind și înviorînd limba literară, dîndu-i mai multă forță de plasticizare, atunci cînd conținutul anumitor realități evocate o cere. De asemenea, mai trebuie relevate *materialitatea, concretețea* limbajului poetic arghezian, cuvintele lui care parcă se înfig în „carnea" lucrurilor, parcă „mușcă" din lucruri.

Am insistat asupra acestui moment din lecție, întrucît, la o astfel de lecție, consacrată *artei lui Arghezi*, problema naturii limbajului, aspectelor lui, are nevoie de explicații substanțiale. De altfel, limbajul poetic trebuie explicat atent și cu grijă la lecțiile de acest gen consacrate oricărui scriitor.

4. *Expresia figurată* are un rol cardinal în majoritatea poeziilor lui T. Arghezi. Epitetele, comparațiile, metaforele, cu toate categoriile și implicațiile lor estetice diferențiate în contexte, solicită o insistență deosebită din partea profesorului, subtilitate, intuiție și pregătire artistică, putere de discernămînt în sesizarea procesului de metamorfozare a limbajului, în distingerea unor figuri poetice de altele, în semnificațiile lor estetice, în ponderea pe care o au în context. Poezii întregi sînt construite mai mult din lanțuri de metafore: *Parada, Viscolul, Vînt străin, Dar ochii tăi, Prigoana, Rada, Doină, Doină pe nai, Psalmi* etc. Întrucît una din caracteristicile principale ale stilului arghezian este dezvoltarea metaforică, acestei probleme de artă literară, cînd este cazul, în analiza literară, trebuie să i se acorde importanța cuvenită, întrucît expresiile figurative participă esențial la împlinirea aspirațiilor estetice ale autorului în realizarea poeziilor. În *Testament* și *Belșug*, problema capătă proporții predominante.

Analizîndu-se în clasă cu elevii, pe baza prevederilor programei, semnificația poeziilor respective nu poate fi „decodată" decît prin „decodarea" semnificațiilor abundenței metaforice și simbolistice a limbajului lor. Căci realizarea „frumuseților și prețurilor noi", „Din bube, mucegaiuri și noroi", nu a putut să aibă loc decît prin procesul de metaforizare a limbajului utilizat, căruia i-a dat o altă „înfățișare" semantică, alte înțelesuri, în urma unui îndelungat travaliu artistic de „mii de săptămîni".

5. *Asocierea expresiilor, deplasările topice* constituie, după părerea celor mai autorizate aprecieri, nota caracteristică a stilului, a artei argheziene. Tudor Vianu, analizînd deplasările topice în arta argheziană, considera că, „prin deplasările cuvintelor totdeauna împreună în topica curentă, limba lui Arghezi a do-

[4] E. Lovinescu, *Istoria literaturii române contemporane, 1900—1937*, p. 186.

bîndit un mare grad de flexibilitate, de suplețe[5]". Toate aceste caracteristici ale limbajului poetic și ale stilului arghezian l-au determinat pe M. Ralea să afirme, în anul 1927 : „Dacă aș fi bine înțeles, aș spune că importanța covîrșitoare (a vol. *Cuvinte potrivite*) e de natură filologică. Altfel se scria înainte de T. Arghezi și altfel se scrie astăzi[6]".

De asemenea, o mare frecvență și pondere în scrisul lui T. Arghezi au și procedeele : parataxa, construcția polisindetică, anafora, epifora, *aspecte ce țin de sintaxa poetică arghezianâ*, elipsa de gîndire, elipsa de exprimare etc.

6. *Stilului și versului arghezian*, într-o lecție despre *arta poetică*, trebuie să li se acorde o însemnătate deosebită. Pe bază de text, prin exemple cu grijă alese, se pot ilustra aspecte ale stilului lui T. Arghezi, îndeosebi aspectul concentrat, sintetic.

Despre versul lui T. Arghezi, problemă vastă și cardinală în arta sa, trebuie să se demonstreze, pe etape în evoluția scrisului arghezian, lupta dintre versul tradițional și versul liber, predominanța unuia sau a celuilat în anume perioade, semnalarea unor momente clare, precum și ultima sa ars poetica — *La aminte* — poezie publicată în fruntea plachetei *XC* (1970), prin care își manifesta totala adeziune la cadența și „disciplina" versificației tradiționale.

7. Se mai pot prezenta elevilor, pentru a le oferi o imagine cît mai completă a ceea ce înseamnă arta argheziană, exemple din texte, în versuri sau în proză, de artă portretistică, peisagistică, pamfletară, polemică etc.

În final, pe linia artei cuvîntului, se poate stabili locul pe care-l ocupă T. Arghezi în lirica românească, se poate arăta că poetul și-a pus cea mai puternică amprentă pe fața liricii românești din secolul XX. De asemenea, se mai pot arăta unele ecouri argheziene în lirica românească contemporană.

8. În general, în lecțiile despre *arta scriitorului*, indiferent de scriitorii cărora le sînt consacrate, se poate ține seama, chiar dacă este vorba de o activitate literară în proză sau de dramaturgie, ori de poezie epică, de următoarele obiective care trebuie abordate : arta compozițională, arta de a conduce firul subiectului, de a caracteriza personajele, modalitățile de caracterizare a personajelor, limbajul literar, mijloace de expresie figurate, elemente de sintaxă poetică, procedee artistice cu mare pondere de individualizare a stilului în creațiile respective, elementele de tehnica versificației (în poezie), precum și de recomandarea de a se analiza toate elementele ce țin de arta scriitorului numai pe bază de text, în sensul relevării concordanței lor cu conținutul operei, al raportării lor la totalitatea operei, al distingerii funcționalității detaliului în ansamblul operei, al evitării „amănuntelor" neimportante, neconcludente și nesemnificative pentru arta scriitorului studiat.

În toată această acțiune, profesorul, expunînd și dialogînd cu clasa, trebuie să activizeze elevii în completarea, *prin descoperire*, a cunoștințelor transmise în acest sens de profesor, prin *problematizarea* continuă a unor *momente de vîrf* în lecție, prin *întrebări „cheie"* pentru verificarea receptării faptelor de artă, pentru consolidarea cunoștințelor lor în acest sens, pentru formarea elevilor în sensul sesizării, prin *eforturi personale voluntare*, nu strict obligatorii, chinuitoare, a *artei scriitorului*.

---

[5] „Viața românească", an XIII, 1960.
[6] „Viața românească", 1927, iunie-iulie, p. 426—440.

Paronimia și importanța ei în procesul de predare a limbii române

Conf. univ. dr. THEODOR HRISTEA

I.1. O observație atentă, îndelungată și lipsită de orice prejudecăți ne-a condus la concluzia că atît în școala generală sau în liceu, cît și la examenul de grad sau definitivat, nu se acordă *vocabularului* atenția pe care acest compartiment al limbii o merită cu prisosință. Din cît ne-am putut da seama, în virtutea unei tradiții (ca să nu vorbim chiar de o „rutină"), accentul se pune pe gramatică, în general, și pe analiza gramaticală pe text, în special. Fără a minimaliza cîtuși de puțin importanța *structurii gramaticale* (care constituie „scheletul" sau „osatura" unei limbi) și fără a pierde din vedere că pe baza ei se determină, în primul rînd, adevăratul caracter al unui idiom, vom spune, totuși, că, *din anumite puncte de vedere și pentru imensa masă a vorbitorilor,* vocabularul ni se pare mai important și, îndeosebi, mai interesant. Chiar dacă n-am aminti decît faptul că numeroasele schimbări petrecute în societatea umană se reflectă direct ori indirect mai ales în lexic sau că bogăția unei limbi este dată, în primul rînd, de bogăția și de varietatea vocabularului ei, încă am avea suficiente argumente pe care să ne întemeiem afirmația de mai sus.

2. În sprijinul ei se mai pot aduce însă și alte dovezi, cum ar fi, spre exemplu, faptul că stilurile limbii (privite ca variante funcționale ale acesteia) se diferențiază între ele în special prin *cuvinte* sau — altfel spus — prin elemente de ordin lexical.

3. Pe de altă parte, nu încape îndoială că îmbogățirea și perfecționarea vocabularului constituie un lucru mai greu de realizat decît însușirea regulilor gramaticale ale limbii materne. După cum se știe și s-a subliniat nu o singură dată, încă de la vîrsta preșcolară, copilul stăpînește, în linii mari, sistemul gramatical al limbii pe care o vorbește, însă achiziționarea de noi cuvinte și folosirea lor corectă rămîn un deziderat permanent de-a lungul întregii vieți.[1]

---

[1] Importanței exagerate care se acordă gramaticii în dauna vocabularului precum și felului în care cele două „compartimente" ale limbii sînt predate în școala noastră li s-au adus, în ultima vreme, o serie de critici (în cea mai mare parte întemeiate). Vezi, în primul rînd, Clara Georgeta Chiosa, *Bazele lingvistice pentru teoria și practica predării limbii române,* București, Editura didactică și pedagogică, 1971 (p. 15 și urm.). Deși soluțiile oferite în această utilă și interesantă lucrare nu sînt întotdeauna acceptabile, autoarea are, desigur, dreptate atunci cînd afirmă în termeni foarte categorici : „Dacă s-ar lua ca exemplu numai faptul că de-a lungul a patru ani de studiu al limbii române (clasele V—VIII) predării morfologiei i se acordă mai mult de 50% din timpul consacrat tuturor problemelor de vocabular, fonetică și gramatică, absurditatea programei ar fi dovedită" (p. 17).

4. Date fiind vastitatea și complexitatea vocabularului, nu este de mirare că majoritatea greșelilor de exprimare sînt de natură lexicală și că ele se leagă în special de folosirea așa-ziselor *neologisme*, prin urmare de acel sector al vocabularului căruia îi aparțin, după cum vom vedea, cele mai multe și mai interesante dintre cuvintele denumite *paronime*.

II.1. Fenomenul de care ne vom ocupa în continuare a fost, ori prea puțin tratat în lingvistica românească, ori numai amintit și ilustrat prin exemple puține și relativ disparate.[2] Cît privește manualele școlare, acestea ignorează cu desăvîrșire *paronimia*, în schimb se ocupă (fie și pe scurt) de *omonime* și *antonime*, care nu generează greșeli de exprimare și care — din acest punct de vedere — sînt mai puțin importante decît paronimele. Pentru a înțelege importanța acestora din urmă, e necesar ca ele să fi[illegible] mai întîi definite și apoi clasificate, fără a avea pretenția și posibilitatea de a epuiza aici o problemă atît de complexă cum este aceea a paronimiei și a „atracției paronimice" în limba română.

2. După cum arată însuși numele lor de origine grecească (format din *pará* „lîngă", „aproape de" + *ónoma* „nume"), paronimele sînt *cvasiomonime*, așadar cuvinte foarte asemănătoare din punct de vedere formal, însă deosebite (într-o măsură mai mică sau mai mare) în ceea ce privește sensul sau conținutul lor semantic. În această situație sînt, spre exemplu, **distins** și **destins, deferență** și **diferență, evalua** și **evolua** sau **inveterat** „învechit, înrădăcinat" și **învederat** „clar, vizibil, evident". Din exemplele citate și din cele care urmează, rezultă că paronimele nu pot să difere între ele decît printr-un sunet sau două (în eventualitatea că e vorba de cuvinte cu un corp fonetic mai lung sau cu o structură fonologică specială).

3. În unele cazuri, paronimele sînt formate din exact aceleași sunete (ori mai bine zis *foneme*), însă acestea diferă foarte puțin prin modul lor de combinare. Din această categorie fac parte perechile **antonimie** și **antinomie** „contradicție", **cazual** și **cauzal, covertă** și **corvetă** (pe care le confundă chiar unii oameni culți), **releva** și **revela, preceptor** și **perceptor** sau **transparent** și **transperant,** primul împrumutat direct din franceză, iar al doilea apărut în interiorul limbii române (inițial ca o simplă variantă) și apoi specializat pentru denumirea storului.

4. O caracteristică importantă a paronimelor este că, în mod obișnuit, ele aparțin aceleiași categorii lexico-gramaticale, ceea ce înseamnă că sînt fie *adjective* (de exemplu **eminent** „remarcabil" și **iminent** „inevitabil"), fie *substantive* ca în cazul lui **atlas** (geografic) și **atlaz** (numele unei țesături), fie *verbe* (de pildă, **evalua** și **evolua** sau **enerva** și **inerva** (folosit în domeniul anatomiei). Dintre cele care diferă din punctul de vedere al categoriei lexico-gramaticale pot fi citate următoarele perechi de paronime, caracterizate prin faptul că au aceeași rădăcină, însă sufixe diferite : **anuar** (subst.) — **anual** (adj. și adverb), **miner** (subst.) — **minier** (adj.) sau **lineal** (subst.) și **linear** (adj.).[3]

5. Numărul paronimelor cu rădăcină identică, dar cu sufixe diferite **(lactază — lactoză)** este destul de mare în limba română și ele trebuie explicate elevilor cu multă grijă (mai ales că e vorba de împrumuturi din alte limbi), recurgîndu-se la construirea de contexte speciale, diferențiatoare, precum și la relevarea acelor îmbi-

---

[2] Vezi, printre altele, Theodor Hristea, *Probleme de etimologie*, București, 1968 (mai ales p. 219—220 și bibliografia citată acolo).

[3] Această formă este admisă de *Îndreptarul ortografic, ortoepic și de punctuație* alături de *liniar* (vezi ediția a III-a, p. 160, col. 1).

nări de cuvinte în care ele se folosesc în mod obișnuit. (*cabinet dentar*, dar *sunet dental, atmosferă glacială*, dar *perioadă glaciară, ședere temporară* (adică „vremelnică"), însă *propoziție temporală, traducere literală* „ad litteram" sau „cuvînt cu cuvînt față de *limbă literară* ș.a.m.d.). În continuare dăm o listă aproape completă a paronimelor care conțin sufixele *-al* și *-ar* (adăugate la aceeași rădăcină): **arbitral — arbitrar, dental — dentar, familial — familiar, focal — focar, glacial — glaciar, literal — literar, medial — median, numeral — numerar, original — originar, ordinal — ordinar, reacțional — reacționar, temporal — temporar** ș.a.m.d.[4].

6. Alături de paronimele care diferă numai prin sufixe, există altele diferențiate exclusiv prin prefixe. Din această categorie fac parte următoarele neologisme de origine latino-romanică : **absorbi — adsorbi, emigra — imigra, erupție — irupție, expresie — impresie, prescrie — proscrie, preveni — proveni** sau **prenume** și **pronume,** frecvent confundate chiar pe unele formulare imprimate (cînd e vorba de „numele și prenumele" cuiva).

7. În mod excepțional există și paronime care diferă atît prin rădăcină, cît și prin afixul adăugat acesteia. Astfel, **orar** este o formație de la *oră* + suf. *-ar* (după modelul frc. *horaire* și al lat. *horarius*), pe cînd **oral** este un împrumut din limba franceză, iar acolo e format pe baza lat. *os, oris* „gură" + suf. *-al*. Din această cauză putem spune : *S-a afișat orarul* (adică „programul"), dar și *o r a l u l* (substantiv rezultat prin elipsă din sintagma *examen oral*, adică „vorbit"). În alte expresii trebuie să folosim exclusiv adjectivul format cu suf. *-al*, ca în *stil oral, literatură orală* (adică „nescrisă") *ori sunet oral* (opus lui „nazal").

III.1. Din punctul de vedere al *e t i m o l o g i e i*, paronimele pot fi clasificate în două mari categorii, pe care le considerăm fundamentale. În cele mai multe cazuri e vorba de cuvinte cu origine complet diferită și deosebite între ele, nu numai în ceea ce privește etimologia imediată sau apropiată, ci chiar din punctul de vedere al rădăcinii lor foarte îndepărtate. De exemplu : **complement** și **compliment, facțiune** și **fracțiune** sau **rază** (cuvînt moștenit din latină) și **razie** „control inopinat" (neologism primit din arabă prin intermediul limbii franceze).

2. Rădăcină diferită (însă același sufix) au, de asemenea, **nefrită** și **nevrită** sau **nefroză** și **nevroză,** pe care le-am împrumutat tot din limba franceză. Explicîndu-li-se că, o dată avem de-a face cu grec. *nephros* „rinichi", iar a doua oară cu grec. *neuron,* care înseamnă „nerv", elevii (mai mari, desigur) pot înțelege relativ ușor diferența dintre acești termeni medicali atît de asemănători din punct de vedere formal sau fonetic.

3. Alte paronime se reduc în ultimă analiză la același cuvînt îndepărtat, care s-a transformat cu timpul în două unități lexicale distincte, întrucît a pătruns în română din limbi diferite și, cel mai adesea, în epoci diferite. E cazul lui **fișă,** pe care l-am împrumutat direct din franceză *(fiche),* după ce mai înainte îl primiserăm prin intermediul limbii neogreceşti sub forma **fisă** (deci cu *s* în loc de *ș*). Aceste două cuvinte sînt nu numai paronime, ci și *d u b l e t e e t i m o l o g i c e* (cum li se spune în lingvistică). Alături de ele mai putem aminti și paronimele care provin din același cuvînt latinesc, o dată moștenit și a doua oară împrumutat pe cale savantă (de exemplu, **pricepe** și **percepe,** ambele din lat.

---

[4] Asupra folosirii incorecte a unora dintre paronimele citate s-a atras atenția de mai multe ori în diverse lucrări de cultivare a limbii. Printre altele, vezi articolul prof. B. C a z a c u, *Folosirea derivatelor cu sufixele -al și -ar,* publicat în revista „Limbă și literatură pentru elevi", nr. 2/1973, p. 11—13.

percipere sau **viers** și **vers,** amîndouă din lat. *versus*). Un fost student al „Facultății de limba și literatura română" spunea, citînd din *Călin (file din poveste)*: „O, rămîi, rămîi la mine, tu cu *vers* duios de foc". După cum se știe, Eminescu scria, de fapt, *viers,* acordîndu-i acestui vechi și popular cuvînt sensul de „glas duios, cîntec sau melodie". Tot un dublet rar folosit (dar de data aceasta neologic) este **ausculta** pe care foarte mulți vorbitori (nelipsiți de oarecare cultură) îl confundă cu **asculta,** spunînd, spre exemplu : „Medicul m-a *ascultat* la plămîni, dar nu mi-a găsit nimic".

4. Paronimele autentice trebuie deosebite cu grijă de ceea ce numim *dublete etimologice nediferențiate semantic.* Din această categorie fac parte *cafeină* (împrumutat din franceză) și *cofeină* (de origine germană) sau *limonadă* (< *fr. limonade)* și *limonată* (< it. *limonata).* Deși provin din limbi diferite ,acestea nu constituie, totuși, unități lexicale distincte, tocmai pentru că nu există între ele nici măcar cea mai mică diferență din punctul de vedere al sensului. Spre deosebire de acestea (între care raportul este „cuvînt literar" — „variantă"), **pronostic** și **prognostic** stau pe același plan cu *fisă* și *fișă,* nu numai pentru că provin din limbi diferite, ci și pentru că s-au specializat din punct de vedere semantic. Primul (care are la bază fr. *pronostic*) înseamnă „previziune în general", iar al doilea (care este împrumutat direct din latină și acolo din greacă) se întrebuințează astăzi exclusiv în medicină cu sensul de „previziune (pe baza anumitor date) a evoluției unei boli". Într-o situație similară mai sînt adjectivul **virtuos** și substantivul **virtuoz,** specializat în ultima vreme pentru a denumi pe „artistul care stăpînește perfect tehnica unui instrument muzical".

5. O altă categorie de paronime cu origine sau etimologie comună sînt **investi — învesti, dependență — dependință** sau **transparent** și **transperant,** pe care le-am amintit puțin mai înainte. De data aceasta, al doilea element al perechii s-a născut chiar în interiorul limbii române și a funcționat, la început, ca o simplă variantă în raport cu forma etimologică sau originară din care s-a născut. Astfel, *învesti* provine din *investi* (< fr. *investir)* prin „românizarea" prefixului neologic *in-* (devenit *în-*). După ce au circulat paralel și nediferențiate semantic, cele două verbe s-au specializat din acest punct de vedere și astăzi *investim* un capital într-o întreprindere, spre exemplu, dar *învestim* pe cineva cu un titlu, un drept sau o demnitate. După cum vedem, forma *învesti* a devenit corectă și ea poate fi folosită cu sensul amintit, dar nu putem folosi varianta **însera** în locul lui **insera,** cum greșit se aude și, uneori, chiar se scrie.

IV.1. Din cît s-a putut observa, marea importanță a paronimelor rezidă în faptul că ele se pot confunda (cîteodată cu multă ușurință) în special în exprimarea vorbitorilor insuficient instruiți. În cele ce urmează vom da, totuși, exemple întîlnite aproape exclusiv în vorbirea sau în scrisul unor oameni cultivați (ori cu pretenții de cultură), ceea ce este o dovadă în plus că fenomenul de care ne ocupăm e foarte important. Astfel, printre intelectuali, există unii care confundă pe **conjectură** „supoziție, părere bazată pe presupuneri" cu **conjunctură,** care este un sinonim aproximativ al lui *împrejurare* sau — și mai bine zis — al expresiei „concurs de împrejurări". Alții îl înlocuiesc pe **corobora** „a întări, a sprijini, a consolida" cu **colabora** ori creează și folosesc (sub influența acestuia din urmă) o formă hibridă : *corabora* ![5] Mulți vorbitori realmente instruiți nu știu că există o deosebire între verbul **apropia** și neologismul de origine franceză **apropria,** al cărui

[5] Comunicat de conf. univ. dr. Ștefan Cazimir.

sens este de „a-şi însuşi lucruri sau bunuri străine." O confuzie frecventă se face, de asemenea, între **speţe** (pluralul lui *speţă*) şi **speze,** care e un termen împrumutat din italiană şi care înseamnă „cheltuieli". Oricît de des întîlnite ar fi, exprimările de felul lui *Am călătorit pe* **speţele** *mele (sau ale statului)* sînt profund greşite şi ele trebuie neapărat evitate. Inacceptabilă este, desigur, şi confundarea lui **or** (neologism de origine franceză) cu vechea şi foarte cunoscuta conjuncţie disjunctivă **ori** (moştenită din limba latină).[6] În ultima vreme, se întîlneşte din ce în ce mai des **a gira** în loc de **a gera,** deşi primul înseamnă „a garanta" (asemenea ital. *girare*), iar al doilea „a conduce, a administra etc. în numele altcuiva" (< frc. *gérer).*

2. Cînd paronimele diferă numai prin prefix sau sufix, confuziile se produc, uneori, cu şi mai multă uşurinţă. E cazul lui **pronume,** care se substituie lui **prenume** (în sintagma „nume şi prenume") sau al adjectivelor **petrolier** şi **petrolifer,** pe care foarte mulţi vorbitori nu ştiu să le întrebuinţeze în mod corect, spunînd, de pildă, *produse* ori *industrie petroliferă* (în loc de *petrolieră*). O anchetă pe care am făcut-o printre studenţi (şi pe care alţii ar putea s-o repete cu elevi mai mici sau mai mari) ne-a dovedit că mulţi dintre ei întrebuinţează adjectivele amintite greşit, din cauză că nu le pot analiza în elementele lor componente. Iată de ce socotim necesar să precizăm că, asemenea lui *aurifer, carbonifer* şi *metalifer,* neologismul *petrolifer* trebuie folosit exclusiv în legătură cu terenurile, straturile sau regiunile care conţin petrol. În ultimă analiză, elementul de compunere **-fer** (care trebuie deosebit de suf. **-ier**) nu reprezintă altceva decît verbul latinesc *fero, ferre, tuli, latum* „a purta, a duce, a avea" etc. Deci *petrolifer* (<*fr. pétrolifère)* înseamnă „care conţine sau care furnizează petrol", pe cînd *petrolier* (împrumutat din aceeaşi limbă : *pétrolier*) înseamnă „de petrol" sau „relativ la petrol". Acest exemplu şi multe altele ne îndreptăţesc să afirmăm că, pentru o corectă însuşire a vocabularului neologic sînt necesare, adesea, cunoştinţe de limbi străine (vechi ori moderne) şi chiar unele noţiuni foarte elementare de etimologie, care le-ar fi elevilor de un real folos.[7]

V.1. Înainte de a încheia, am dori să mai subliniem că publiciştii şi scriitorii noştri de talent au observat şi au ridiculizat adesea confuziile paronimice, izvorîte din incultură sau dintr-o anumită preţiozitate lingvistică. Astfel, Tudor Arghezi citează cazul unei „doamne bine", care, plîngîndu-se de reglementarea circulaţiei pietone, era revoltată că nu mai poate să facă un pas, deoarece „pretutindeni e *sex unic*"[8]. Nu încape îndoială că din astfel de confuzii reale s-a inspirat. I. L. Caragiale cînd a creat el însuşi o serie de expresii, care au devenit celebre şi care se întemeiază (măcar în unele cazuri) tocmai pe substituţii de ordin paronimic. Ne referim, spre exemplu, la **cerneală violentă** (în loc de **violetă**), la **scrofulos la datorie** (cum spune Pristanda în loc de *scrupulos*), la **geantă latină** (cum zice conul Leonida în loc de *giuntă*) şi chiar la **lege de murături,** în loc de **moratoriu** (neologism de origine latină, al cărui sens este de „amînare acordată prin lege a

---

[6] Numreoase exemple din limba scrisă am dat în articolul *Observaţii asupra folosirii neologismelor în limba română contemporană,* publicat în „Limbă şi literatură", nr. 4/1972, p. 600—601.

[7] În acest sens au mai pledat, direct ori indirect, şi unii profesori sau lingvişti. Vezi, de exemplu, Al. Graur, *Scrieri de ieri şi de azi,* Bucureşti, Editura ştiinţifică, 1970, p. 145—149 ; Constantin Simionescu, *Etimologia şi înţelegerea cuvintelor,* în „Gazeta învăţămîntului", nr. 1013 din an. XXI (1969), p. 3 ; Dumitru Anghel, *O mai judicioasă organizare a materiei,* în „Tribuna şcolii" nr. 108 din 8 sept. 1973, p. 10 şi alţii.

[8] Vezi Tudor Arghezi, *Pagini din trecut* (ediţia a II-a), Bucureşti, 1956, p. 376.

plăţii tuturor datoriilor, indiferent că sînt publice ori particulare"). Prin astfel de expresii ca şi prin folosirea unor neologisme „stropşite" (cum le spunea Ibrăileanu) marele nostru dramaturg şi-a individualizat şi ridiculizat personajele sale inculte, realizînd, totodată, remarcabile efecte de ordin comic, care nu pot fi, totuşi, „gustate" decît de cititorul cu o anumită cultură lingvistică.

2. Experienţa noastră didactică ne-a dovedit însă că, din păcate, există nu numai elevi, ci chiar studenţi sau absolvenţi de facultate care nu ştiu exact ce este cu *legea de murături* a conului Leonida şi nici ce înseamnă (în lectura lui Ipingescu) *„a mînca* de la datoriile ce ne impun solemnaminte pactul nostru fundamentale, sfînta Constituţiune". Iată de ce este absolut necesar să i se explice elevului încă din şcoala generală că, în ultimul exemplu, **a mînca** e folosit în locul lui *a manca* (fr. *manquer* „a lipsi"), tot aşa cum **a se importa** din următoarea replică a conului Leonida ia locul lui a *se amporta* (< fr. *s'emporter* „a se mînia, a se înfuria") : „Bine, Miţule, stăi, nu te *importa* degeaba. De cînd m-ai deşteptat pe mine ai mai auzit ceva ?" [9] Pretutindeni în cazurile de acest fel (vezi şi confundarea de către Eftimiţa a lui **aluzii** cu **iluzii**), paronismul cunoscut sau foarte familiar se substituie celui necunoscut sau vag perceput, ajungîndu-se, adeseori, la ceea ce lingvistul elveţian Charles Bally numea *omonimii sub o formă patologică*. Atracţiile sau confuziile paronimice de acest gen constituie numai unul dintre numeroasele aspecte sub care se prezintă un alt fenomen lingvistic deosebit de interesant, cunoscut sub numele de *etimologie populară*.

3. Fără să mai aducem noi argumente (întrucît acest lucru îl vom face cu alt prilej), subliniem că, *numai înarmat cu anumite cunoştinţe lingvistice şi, desigur, etimologice*, profesorul va putea să-i explice elevului multe dintre subtilităţile vocabularului caragialesc (sau ale altui scriitor) ori îl va face să înţeleagă de ce la jocul de tenis, spre exemplu, ar trebui să se spună **gheim** (< engl. *game*), şi nu **ghem**, cum se aude şi se scrie din ce în ce mai des. Neintervenţia la timp şi *în primul rînd prin intermediul şcolii* permite generalizarea unor confuzii paronimice, care i se par specialistului pur şi simplu ridicole. Aşa s-a întîmplat, de pildă, cu **chioară** (fem. lui *chior*), care a luat locul lui **chiară** din vechea expresie „apă chiară" şi la fel se va întîmpla, probabil, cu **jantă** (< fr. *jante*), care tinde să fie definitiv eliminat de mai vechiul şi mai cunoscutul *geantă* în expresia corectă *a rămîne pe jantă*.

4. La cele spuse despre paronime s-ar mai putea adăuga multe lucruri interesante şi instructive, dar — după cum am precizat — intenţia noastră n-a fost să epuizăm acest subiect vast şi complex, ci numai să atragem atenţia asupra importanţei pe care el o prezintă pentru vocabularul în formare al elevului şi pentru exprimarea corectă, în general. În ceea ce ne priveşte considerăm că studiul paronimelor ar trebui să înceapă încă din şcoala generală, odată cu predarea primelor noţiuni de vocabular. Mai exact spus, ar fi bine ca *paronimia* să fie tratată după acele probleme de vocabular cu care ea are anumite legături de ordin formal sau semantic. E vorba de *omonimie, sinonimie şi antonimie*, singurele predate în şcoala generală. Deşi paronimelor li se poate consacra o lecţie specială în şcoala generală, părerea noastră e că asupra lor trebuie să se revină în liceu şi că e necesar ca această problemă să rămînă permanent în atenţia profesorilor de limba şi literatura română.

---

[9] Vezi I. L. Caragiale, *Opere*, Bucureşti, ESPLA, 1959, Vol. I, p. 90.

Cercetarea experimentală agricolă—forma superioară de organizare a activității practice a elevilor din mediul rural

Prof. GHEORGHE OLTEANU,
Alexandria

În lumina hotărîrii Plenarei C.C. al P.C.R. din 18—19 iunie 1973 cu privire la dezvoltarea și perfecționarea învățămîntului în Republica Socialistă România, Comitetul județean de partid Teleorman, în acțiunile sale, și-a prevăzut o serie de măsuri, care să dea viață sarcinilor ce revin școlilor în special în legătură cu „pregătirea tineretului din toate gradele de învățămînt pentru viață, pentru muncă, pentru activități social-utile, pentru a deveni participant activ la opera de construire a socialismului și comunismului în patria noastră".[1]

Ținînd seama de experiența înaintată a școlilor și cadrelor didactice din județ, de faptul că majoritatea întreprinderilor agricole socialiste dispun de o bază materială bogată, în concordanță cu dezvoltarea științei și tehnicii, de rezultatele fructuoase ale colaborării dintre organele locale de învățămînt și Institutul de științe pedagogice în problemele instruirii practice și educării prin muncă a elevilor, am ajuns în comun la concluzia că ar fi potrivit ca în județul nostru să promovăm cu mai mult curaj o formă nouă de organizare a activității practice a elevilor, și anume : organizarea de experiențe agricole în fiecare școală sătească cu sprijinul material al întreprinderilor agricole socialiste și al specialiștilor din Stațiunea experimentală agricolă din județ.

Considerăm că organizarea activităților practice cu caracter experimental în domeniul agriculturii este o formă nouă, modernă, care trebuie promovată într-o măsură cît mai mare în școlile din mediul rural, din mai multe motive.

În primul rînd, din punct de vedere economic, organizarea de experiențe contribuie la găsirea de noi soluții în vederea dezvoltării intensive a agriculturii noastre. Integrarea elevilor în activitatea practică de organizare a experiențelor agricole asigură forța de muncă necesară acesteia, completînd și uneori eliberînd forță de muncă matură solicitată de alte sectoare productive.

Avantaje reale se obțin mai ales din punct de vedere didactic. Elevii, participînd la activități practice experimentale se asigură caracterul interesant și baza motivațională. Totodată, activitățile practice experimentale agricole realizează unitatea dintre pregătirea teoretică a elevilor și activitățile practice cu scop orientat științific. Prin caracterul complex al activităților experimentale agricole sînt soli-

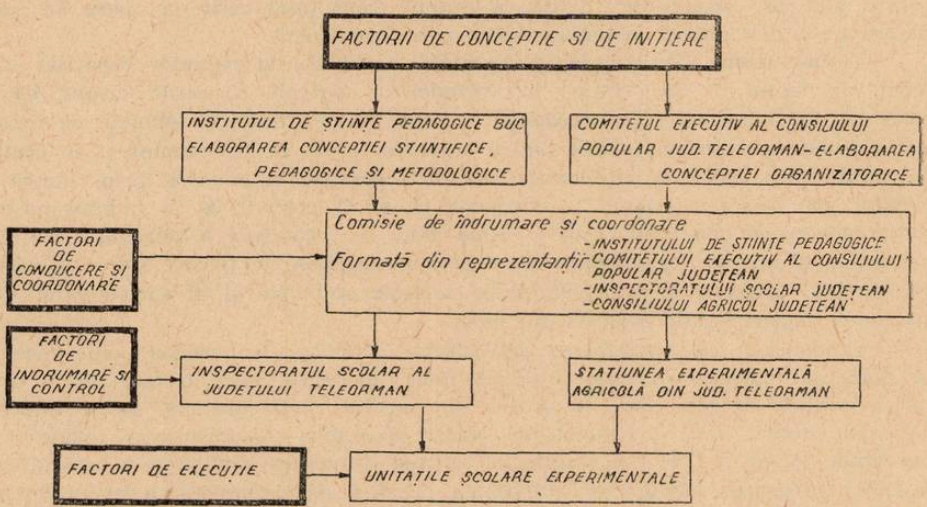
---

[1] *Hotărîrea Plenarei C.C. al P.C.R. din 18—19 iunie 1973 cu privire la dezvoltarea și perfecționarea învățămîntului în Republica Socialistă România*, Editura Politică, București, 1973, p. 53.

citate din partea elevilor cunoştinţe ample însuşite de ei la mai multe obiecte de învăţămînt. Astfel, la explicarea biologiei plantelor sînt solicitate cunoştinţele de botanică, iar în cadrul experienţelor privind influenţa îngrăşămintelor asupra recoltelor sau rolul diferitelor substanţe chimice la combaterea bolilor şi dăunătorilor se solicită multiple cunoştinţe de chimie. La calculul suprafeţelor de teren pentru cîmpul de experienţă, a dozelor de îngrăşăminte, insecticide, ierbicide şi la calculul rezultatelor experienţelor, elevii sînt solicitaţi să folosească cunoştinţele de matematică. Pentru interpretarea fenomenelor meteorologice, care au un rol important în influenţarea rezultatelor experienţelor, elevii trebuie să apeleze la cunoştinţele de geografie-fizică. În acelaşi timp, solicitarea unui ansamblu de cunoştinţe, pentru a rezolva situaţii noi, practice, aduce un plus în formarea gîndirii dialectice a elevilor şi, în genere, în cultura generală a acestora.

La organizarea activităţilor experimentale agricole am considerat necesar să antrenăm pe lîngă personalul didactic de specialitate din şcoli, conducerile acestora şi inspectorii de specialitate din cadrul Inspectoratului şcolar judeţean, precum şi specialiştii din agricultură îndrumaţi de Staţiunea experimentală agricolă din judeţ. (V. schema alăturată).

MODALITATEA INTRODUCERII MUNCII EXPERIMENTALE AGRICOLE IN ŞCOLILE GENERALE SĂTEŞTI DIN JUDEŢUL TELEORMAN



În ceea ce priveşte organizarea, întreaga acţiune presupune trei direcţii principale: elaborarea tematicii experienţelor specifice microclimatului judeţului şi distribuirea acesteia pe şcoli şi pe ani de studiu asigurînd variantele necesare în vederea obţinerii unor rezultate concludente; organizarea propriu-zisă a experienţelor la care să participe elevii sub îndrumarea personalului didactic de specialitate şi a specialiştilor din agricultură, care conduc nemijlocit activitatea elevilor, pe baza unei metodologii specifice cu caracter de cercetare şi, în al treilea rînd, valorificarea rezultatelor activităţii experimentale desfăşurate de elevi, atît din punct de vedere instructiv-formativ, cît şi din punct de vedere al dezvoltării agriculturii pe baze moderne.

În această acțiune întreprinsă de Comitetul județean de partid ne sprijinim pe colaborarea cu Institutul de științe pedagogice, care ne-a oferit încă de la început un material științific pentru organizarea în școală a activității cu caracter de cercetare [2].

În etapa pregătitoare organizării activității experimentale în școli, Stațiunea experimentală agricolă din județ a elaborat îndrumări practice pentru desfășurarea unor experiențe potrivite zonei în care se află școlile.

În perioada vacanței de iarnă a elevilor sînt prevăzute cîteva acțiuni pregătitoare experiențelor, deoarece unele dintre acestea vor fi organizate mult înainte de sosirea primăverii. Astfel, va fi lansată tematica experiențelor, discutată și repartizată școlilor într-o adunare specială de lucru, la care vor lua parte inspectorii de specialitate și ingineri agronomi din întreprinderile de stat și cooperatiste, care vor conduce nemijlocit experiențele.

La nivelul județului va fi constituită o comisie de îndrumare și coordonare formată din diferiți specialiști care va urmări modul în care se desfășoară experiențele, rezultatele instructiv-educative și practice obținute de elevi. La anumite etape ale activității, cu ocazia validării unor rezultate și la sfîrșitul anului școlar, vor fi prezentate diferitele aspecte ale modului în care a fost atins scopul propus.

---

[2] Institutul de științe pedagogice, *Ghid pentru organizarea și desfășurarea activității cu caracter de cercetare în școala rurală*, elaborat de ing. Valentin Vișan, cercetător științific principal.

PROCESUL INSTRUCTIV-EDUCATIV ÎN CLASELE PRIMARE

Prin perfecționarea tehnologiei didactice la evitarea supraîncărcării elevilor

ION ȘERDEAN

Fenomenul frecvent întîlnit în conținutul învățămîntului, care are evidente influențe negative asupra întregii activități de învățămînt îl reprezintă supraîncărcarea planurilor de învățămînt și a programelor școlare și implicit a elevilor. De aceea, descongestionarea acestora și punerea lor de acord cu cerințele științei și tehnicii contemporane, precum și cu nivelul capacităților intelectuale ale elevilor este o sarcină de prim ordin.

În ciclul primar conținutul învățămîntului, cum și descongestionarea planurilor și programelor școlare, au un anumit specific, determinat de însești funcțiile și obiectivele acestui ciclu.

Una dintre cele mai importante funcții ale ciclului primar o constituie funcția instrumentală. Ea are prioritate față de alte funcții, lucru dovedit, printre altele, și de faptul că aproape jumătate din conținutul învățămîntului la acest ciclu este consacrat învățării de către elevi a instrumentelor principale ale muncii intelectuale : cititul și scrisul, în special, precum și socotitul. Se înțelege că din punct de vedere al conținutului acestor deprinderi, nivelul lor nu poate fi nici ridicat, dar nici coborît. Prin urmare, fenomenul supraîncărcării elevilor, în cazul învățării în special a cititului și scrisului, nu este doar o problemă de conținut. Conținutul învățării de către elevi a acestor deprinderi este în linii mari același ca și cu mulți ani în urmă. Totuși, cititul și scrisul se învață într-un ritm mult mai rapid decît se făcea cu ani în urmă. Faptul acesta se datorește, firește, nu unor cauze legate de conținutul acestor deprinderi, de componentele lor, ci mai ales perfecționării continue a metodelor folosite în învățarea de către elevi a cititului și scrisului.

Cum problemele legate de perfecționarea tehnologiei didactice comportă încă înnoiri și cum la realizarea acestor înnoiri sînt chemați să participe toți învățătorii, se înțelege că asigurarea succesului la învățătură al tuturor elevilor din ciclul primar și evitarea supraîncărcării lor se poate realiza nu numai prin diminuarea conținutului învățămîntului la aceste clase, prin scăderea nivelului său, ci și prin însușirea de către toți învățătorii a unei metodologii și tehnologii didactice adecvate. În ultimă instanță, prevenirea insucceselor școlare în ciclul primar, precum și evitarea supraîncărcării elevilor, mai ales în direcția însușirii cititului și scrisului, pînă la nivelul la care acestea să devină mijloace de autoinstruire, este, totuși, o chestiune de metodă.

Că descongestionarea este și o chestiune de metodă o dovedesc și rezultatele cercetărilor întreprinse cu privire la modernizarea învățămîntului în primul său ciclu.

Pe plan mondial asistăm, astăzi, la intensificarea investigațiilor menite să ducă la găsirea unor modalități de perfecționare a învățămîntului în primele clase, atît sub raportul conținutului, cît și al metodologiei și tehnologiei didactice. Rezultatele majorității investigațiilor întreprinse demonstrează posibilitatea optimizării activității instructiv-educative în aceste clase. Este susținută destul de insistent ideea că sarcinile didactice ale primelor patru clase ar putea fi concentrate în trei ani. De altfel, în unele țări, cum sînt Uniunea Sovietică și R.D. Germană, ciclul primar al învățămîntului de cultură generală este concentrat în trei ani (de la vîrsta de 7 ani, la vîrsta de 10 ani în Uniunea Sovietică, și respectiv de la 6 la 9 ani în R.D.G.).

Cercetările întreprinse în țara noastră, în special pe marginea experimentului ce a avut loc timp de mai mulți ani în legătură cu predarea pe specialități la clasele I—IV, fie că aceasta se face începînd cu clasa I, sau de la clasa a III-a [1], au formulat printre altele, concluzia că posibilitățile actuale ale copiilor permit optimizarea ritmului de învățare, copiii putînd face față cu succes chiar unor sarcini sporite. Se apreciază, bunăoară, că „prin modernizarea claselor mici se poate face normal, în trei ani, ceea ce este prevăzut pentru patru" [2].

Acceptînd afirmațiile de mai sus nu este deloc în intenția noastră de a solicita cerințe sporite conținutului învățămîntului în ciclul primar față de cele existente în programele școlare actuale. Am făcut apel la aceste considerații deoarece ele sînt de natură să constituie un argument în plus cu privire la afirmația că asigurarea succesului la învățătură al tuturor elevilor în ciclul primar se realizează nu numai prin descongestionarea programelor, ci mai ales prin perfecționarea tehnologiei didactice.

Ipoteza formulată în acest sens de cunoscutul pedagog Jerome Bruner, potrivit căreia „oricărui copil, la orice stadiu de dezvoltare, i se poate preda cu succes orice obiect de învățămînt într-o formă intelectuală adecvată" [3], constituie un argument în plus în sprijinul afirmațiilor de mai sus.

În cele ce urmează vom încerca să ilustrăm ideea că descongestionarea elevilor din ciclul primar se realizează, în bună măsură, și prin perfecționarea metodologiei și tehnologiei didactice. Și pentru a rămîne în domeniul realizării funcției instrumentale la care ne-am referit și care — din multe puncte de vedere — este prioritară în ciclul primar, vom aborda cîteva probleme metodologice ale învățării de către elevi a cititului, ca instrument fundamental al muncii intelectuale.

Se știe că obiectivul principal al citirii ca disciplină școlară îl constituie însușirea de către elevi a instrumentelor muncii cu cartea, cu alte cuvinte formarea la elevi a capacității de a se orienta într-un text citit, de a folosi cartea în mod independent. Aceasta se poate realiza, firește, numai în condițiile în care elevii și-au însușit tehnica cititului.

---

[1] Traian Pop (sub red.) : *Sistemul experimental de predare cu profesorii la clasele I—IV*, E.D.P., București, 1968.

[2] Paul Popescu-Neveanu : *Antinomiile formației școlarului de vîrstă mică*, în vol. *Probleme ale învățării la clasele I—IV*, E.D.P., 1969, p. 240—241.

[3] Jerome S. Bruner : *Procesul educației intelectuale*, Editura științifică, 1970, p. 59.

Însușirea tehnicii cititului trebuie realizată, potrivit prevederilor programei școlare, în clasele I și a II-a, astfel încît începînd cu clasa a III-a, elevii să-și consolideze deprinderile formate și să fie orientați cu precădere înspre *însușirea tehnicii muncii cu cartea.*

A întîrzia trecerea la această etapă înseamnă a-i lipsi pe elevi de posibilitatea de a utiliza manualul și, în general, cartea ca mijloc de a învăța independent. Se știe că elevii sînt puși în situația de a folosi manuale școlare în mod independent chiar din clasa a II-a. Preocupările pentru lectură se extind încă de acum și la alte cărți decît cele școlare. De aceea, formarea și dezvoltarea la elevi a capacității de a se orienta într-un text citit este o sarcină esențială. Însușirea tehnicii cititului nu este un scop în sine. Ea este subordonată, de fapt, sarcinii de a-i învăța pe elevi cum să folosească manualul, cu alte cuvinte, de a-i învăța cum să învețe.

Deseori elevii întîmpină dificultăți în activitatea de învățare fie la citire, fie la celelalte discipline la care trebuie să utilizeze manualul, chiar dacă ei posedă tehnica cititului. Această situație, care de fapt favorizează supraîncărcarea și implicit insuccesul în activitatea școlară, este datorată nu atît conținutului informațional al textului pe care elevii îl au de citit sau de învățat, cît faptului că ei nu posedă instrumentele muncii cu cartea. Cauza pentru care elevii nu posedă măcar elementele de bază ale instrumentelor muncii cu cartea trebuie căutate, după părerea noastră, în primul rînd într-o defectuoasă folosire a lecturii explicative la lecțiile de citire.

Lectura explicativă trebuie folosită nu numai în scopul familiarizării elevilor cu conținutul textului citit, ci și ca mijloc de înarmare a acestora cu instrumente ale muncii cu cartea.

Citirea integrală a textului, împărțirea lui în fragmente, analiza acestora, formularea ideilor principale, reproducerea orală a conținutului textului pe baza planului întocmit trebuie să fie — în același timp — componente ale lecturii explicative și forme de activitate independentă sau semiindependentă pentru elevi. Numai operînd elevii înșiși cu aceste instrumente ale muncii cu cartea, și le vor putea însuși ca bunuri personale, pe care să le utilizeze în activitatea lor de folosire independentă a manualelor, a cărților. Concomitent cu conținutul textului pe care-l citesc, elevii trebuie să-și însușească, deci, și instrumentele muncii cu cartea. De aceea, este recomandabil ca operații ca cele amintite mai sus să fie realizate cu participarea efectivă a elevilor.

Este lesne de înțeles că stabilirea unor forme de muncă independentă de felul celor arătate mai sus trebuie făcută cu mult discernămînt, după o atentă pregătire, pentru a nu pune elevii în fața unor sarcini pe care nu le pot îndeplini și care îi supraîncarcă. Iată, spre exemplu, o ierarhizare a unor asemenea sarcini : identificarea fragmentelor unui text după un plan dat ; repetarea de cîteva ori a acestei operații ; găsirea ideii principale a unui fragment delimitat, după modelul celor formulate în colectiv, sub îndrumarea învățătorului, formularea apoi a ideilor principale a două fragmente delimitate ; stabilirea momentelor (fragmentelor) succesive ale unei povestiri ș.a.m.d. Firește, asemenea sarcini se pot da numai după ce elevii și-au însușit în linii mari mecanismul intim al cititului, iar exersarea lor este o condiție esențială a însușirii de către elevi a instrumentelor muncii cu cartea.

Temele pentru acasă la citire, în clasele a III-a și a IV-a, trebuie să vizeze, de asemenea, însușirea instrumentelor muncii cu cartea. În acest scop se cere a fi evitat un oarecare șablonism ce se manifestă în formularea lor. Deseori ele constau, invariabil, din copieri, uneori de o întindere exagerat de mare. Firește, temele pentru acasă, la citire, pot fi și scrise, dar indiferent de forma sub care se dau, ele trebuie să-i pună pe elevi să exerseze operații care-i vor conduce la însușirea instrumentelor muncii cu cartea. Altfel, elevii, deși supraîncărcați cu teme, rămîn în urmă la învățătură.

Textele din manualele de citire sînt foarte variate și ca urmare, ponderea elementelor lecturii explicative trebuie să fie diferită, de la un text la altul.

Indiferent de specificul textului, se impune cunoașterea unor criterii clare care să stea la baza analizei acestora, a împărțirii lor în fragmente, pentru că deseori dificultățile întîmpinate de elevi în înțelegerea unui text citit sînt cauzate de modul greșit în care se face analiza textului.

Textele aparținînd genului epic, în care predomină elementele narative, nu creează, în general, dificultăți. Succesiunea în timp a acțiunii, a faptelor, locul unde are loc acțiunea, momentul apariției unor personaje, relația dintre cauză și efect etc. pot constitui criterii de delimitare a fragmentelor.

Textele care aparțin genului liric și care sînt mult mai dificile trebuie tratate conform particularităților acestui gen. Fiind lipsite de subiect-acțiune, de personaje care să întruchipeze concepții, sentimente, elevii vor trebui îndrumați să desprindă sentimentele, atitudinea scriitorului cercetînd imaginile artistice, deslușind ceea ce sugerează ele. Aceasta se realizează prin analiza compoziției operei, a părților ei, prin explicarea sensului figurat al limbajului folosit de poet, prin reliefarea modalității artistice de exprimare a sentimentelor.

Departe de a-i supraîncărca pe elevi epitetele, comparațiile, metaforele — foarte frecvente în textele citite de elevi — au o deosebită valoare de sugestie. Elevii manifestă chiar predilecție pentru folosirea în exprimarea lor a diferitelor figuri de stil. „Copilul e silit, din sărăcie de cuvinte, să se exprime la fiecare pas prin metafore"[4]. Înțelegerea sensului figurat al unor cuvinte și expresii nu trebuie confundate cu însușirea unor noțiuni științifice.

La textele lirice împărțirea pe fragmente este mai dificilă. În nici un caz nu trebuie confundate fragmentele cu strofele. Uneori un fragment (sau tablou, în cazul pastelurilor) poate fi alcătuit din mai multe strofe, chiar din întreaga poezie.

A trata aceste texte făcînd abstracție de specificul lor însemnează pur și simplu a supraîncărca elevii. A face împărțirea pe fragmente în mod arbitrar, a face analiza fiecărui fragment vorbind, bunăoară, de acțiune, de locul unde se petrece aceasta etc., solicitînd elevilor să povestească ceea ce au citit, să formuleze ideile principale întocmai ca la textele epice, a cere elevilor să reproducă integral conținutul textului însemnează a-i pune în fața unor dificultăți de netrecut.

Datorită unor asemenea modalități de lucru, deseori se formulează concluzia că aceste texte sînt inaccesibile pentru elevi. Departe de a supraîncărca, aceste texte sînt mult gustate de către elevi, iar valoarea lor educativă, cu totul remar-

[4] Lucian Blaga: *Arta copiilor*, în vol. *Ceasornicul de nisip*, Editura Dacia, 1973, p. 105.

cabilă, răsplătește din plin un plus de efort din partea învățătorilor și a elevilor în dezvăluirea valențelor morale pe care le conțin.

În rîndul textelor considerate dificile, uneori chiar inaccesibile pentru elevi, se situează și o parte din textele cu conținut istoric, datorită unui anume limbaj specific, mai ales în cazul legendelor istorice. Considerăm, însă, că învingerea dificultăților determinate de acest limbaj este ușurată mult de însuși conținutul unor asemenea texte, foarte mult apreciat de către elevi. Pentru a „accesibiliza" aceste texte este recomandabil ca elevii să ia cunoștință cu conținutul lor prin povestirea acestuia de către învățător. Folosirea povestirii oferă posibilitatea dezvăluirii acelor laturi ale conținutului textului, care au o mai mare valoare emoțională și permite explicarea cuvintelor noi, precum și a unor expresii chiar în contextul povestirii realizate de către învățător. Citirea textului din manual, analiza lui, formularea ideilor principale etc. se face acum pe fondul unui conținut pe care elevii îl cunosc și astfel dificultățile, altfel inerente, sînt trecute cu mai mult succes. Desigur că încadrarea acestor texte în tiparele cunoscute ale unei lecții de citire nu este de natură să faciliteze înțelegerea lor de către elevi, iar soluția ce se impune este nu renunțarea la ele, ci folosirea unei metodologii adecvate.

În rîndul textelor considerate dificile, chiar inaccesibile pentru elevi sînt și cele de dimensiuni mai mari.

Existența în manualele de citire, în special la clasele a III-a și a IV-a a unor asemenea texte este absolut necesară, deoarece ele permit exersarea integrală a instrumentelor muncii cu cartea. După părerea noastră, accesibilitatea unui text este asigurată nu de întinderea lui, cum se consideră uneori. Se știe că texte de o întindere mai mare, dar cu un conținut atrăgător, într-o exprimare aleasă pot fi mult mai accesibile și, în același timp mai preferate de către elevi, decît unele texte de dimensiuni reduse, dar care nu întrunesc calitățile amintite mai sus. Aceste texte pot fi parcurse în două sau chiar trei ore. În fiecare din orele programate pentru citirea textului respectiv vor fi parcurse în mod succesiv, o parte din componentele lecturii explicative. Este contraindicată divizarea textului în două, respectiv în trei părți, corespunzător fiecărei ore planificate.

Ideea că evitarea supraîncărcării elevilor se poate realiza nu numai prin descongestionarea programelor și manualelor școlare, ci și prin perfecționarea metodologiei și tehnologiei didactice poate fi ilustrată, chiar dacă am rămîne numai în domeniul citirii, și cu alte numeroase exemple. Firește, dacă ar fi să ne referim la domeniile oferite de alte discipline ilustrările respective ar putea fi și mai convingătoare. Considerăm că exemplele la care ne-am referit sînt suficiente pentru a determina noi căutări și încercări în direcția amintită din partea tuturor acelora care, într-un fel sau altul, sînt mai aproape de problemele cu care este confruntat ciclul primar al învățămîntului nostru.

Optimizarea predării istoriei la clasa a IV-a

Prof. NICOLAE ROȘUȚ,
Liceul pedagogic-Arad

Studierea istoriei patriei la clasa a IV-a n-are numai o importanță deosebită — este prima și singura disciplină socială ce se predă în acest ciclu —, ci ridică și probleme metodice deosebite. Soluționarea acestor probleme — menite să asigure optimizarea acestei discipline școlare — se poate realiza în mare măsură prin răspunsul adecvat dat următoarelor întrebări ce frămîntă pe învățători și anume :

1. Care este esența, rostul și valoarea istoriei ca disciplină școlară în clasa a IV-a ?

2. Prin ce mijloace metodice poate spori eficiența predării istoriei în școala primară ?

1.1. În formularea răspunsului la prima întrebare documentele de partid și de stat ne sînt o călăuză prețioasă. Referindu-se la rosturile istoriei în lumea contemporană, documentele de partid insistă asupra a două elemente fundamentale — latura informativă și cea formativă. „Istoria — arată tovarășul Nicolae Ceaușescu referindu-se la latura informativă — oferă concluzii și învățăminte despre marile procese ale dezvoltării societății, ale existenței popoarelor de-a lungul timpului, punînd în evidență atît ceea ce a fost valoros, progresist și a servit mersului înainte al societății, cît și piedicile ridicate de-a curmezișul evoluției și care au costat scump umanitatea, au întîrziat progresul unor națiuni" [1].

Înțelegerea procesului dezvoltării sociale, la clasa a IV-a, se realizează prin însușirea cunoștințelor de istorie prevăzute în programa și manualul școlar. Învățătorul pentru sporirea eficienței predării istoriei va opera, în comunicare și verificare, o *selecționare* a cunoștințelor pe baza criteriului funcționalității lor, insistînd asupra acelora care au o importanță deosebită în înțelegerea dezvoltării societății umane pe teritoriul patriei noastre și asupra acelora care au un caracter operativ în înțelegerea cunoștințelor însușite la alte discipline școlare. În acest sens Plenara C.C. al P.C.R. din 18—19 iunie 1973 cere să se asigure „o mai bună sistematizare și dozare a cunoștințelor, evidențierea *ideilor* și *noțiunilor* fundamentale, (s.n.) întărindu-se caracterul aplicativ al cunoștințelor" [2]. Din aceste indicații învățătorul, care predă istoria, trebuie să rețină un fapt extrem de important pentru activitatea sa și anume : cunoștințele pe care le predă nu se reduc la date, fapte sau evenimente istorice, ci trebuie să se finalizeze în însușirea de către elevi a unor noțiuni și idei de istorie. Menționăm spre clarificare, un exemplu : pentru elevi

nu este suficient, în însușirea cunoștințelor de istorie, să știe multe amănunte referitoare la toate răscoalele care au avut loc pe teritoriul patriei noastre, ci în urma predării evenimentelor din 1437, 1514, 1784, 1907 ș.a. să cunoască conținutul *noțiunii de răscoală* (prezentat la nivelul lor de înțelegere) — formă a luptei de clasă, la care participă țăranii care cer reducerea exploatării — precum și ideea privind *rolul luptei de clasă* în istorie ca motor al dezvoltării, al progresului social. Așa înțeleasă istoria în clasa a IV-a, cunoștințele însușite de elev la acest obiect devin și operante, cu ajutorul lor elevul va putea înțelege un text literar sau științific în care este vorba de o răscoală, poate aprecia corect acest fenomen prin rolul lui în societate, poate stabili corelații corecte cu informațiile primite la alte discipline școlare sau prin alte canale — film, emisiuni TV, radio, presă etc.

În însușirea noțiunilor și cu atît mai mult a ideilor de istorie, elevii din clasa a IV-a întîmpină dificultăți [3] pe care învățătorul și manualul școlar sînt în măsură să le depășească. În timpul lecției, în care se predă o răscoală, învățătorul nu va insista asupra tuturor amănuntelor — pe care elevii le găsesc în manual —, ci se va opri, prin conversație euristică, prin crearea unui cadru problematic, asupra următoarelor aspecte care constituie notele noțiunii respective :

— *lupta* pe care o presupune orice răscoală între asupritori (boieri, nobili, moșieri) și *țărani* ;

— *cerințele* concrete ale țăranilor, care într-o formă sau alta, depind de epocă, de unde să rezulte clar că ei se ridicau împotriva asupririi.

Aceeași preocupare va trebui să călăuzească activitatea învățătorului în lecțiile de recapitulare, destinate luptei de clasă, în care se va insista nu asupra datelor istorice — ani, localități, numărul participanților — cît asupra elementelor ce dau conținut noțiunii de răscoală. Rezultă că datele istorice, în această nouă viziune, trebuie cunoscute de către elevi, dar ele nu mai sînt scop în sine, ci constituie mijloace ce asigură însușirea unor noțiuni și idei. Este, cu alte cuvinte, mult mai bine ca un elev să poată răspunde corect la întrebarea „ce este o răscoală ?", „care este rolul ei ?", decît la întrebarea cînd a avut loc o anumită răscoală.

Dificultățile prezente în însușirea noțiunilor de istorie pot fi înlăturate și de manualele școlare evitînd să utilizeze termeni ce nu sînt accesibili la clasa a IV-a — de exemplu „libertatea socială și națională", „stat unitar național" — și însoțind fiecare lecție, la subsol, cu expresii și cuvinte necunoscute (mai ales acelea ce exprimă noțiuni de istorie).

În predarea istoriei patriei la clasa a IV-a o problemă deosebită, mai ales în transmiterea unor idei, o ridică prezentarea *diacronică și sincronică* a fenomenelor și proceselor istorice. Înțelegerea evenimentelor în timp și în succesiune — viziunea dinamică a istoriei — se poate realiza de către învățător, în timpul lecției, prin permanente comparații și referiri la cunoștințele însușite de elevi anterior, pentru a scoate mereu în evidență noul. De aici necesitatea imperioasă a recapitulărilor, permanente la fiecare lecție de istorie. De asemenea, și materialul didactic va fi folosit în realizarea acestui scop : banda timpului — abandonată și încă nejustificată de mulți învățători — sau utilizarea materialului ilustrativ în lecțiile de recapitulare etc. De exemplu, ocupațiile oamenilor, evoluția plugului, a ciocanului, a toporului, a mijloacelor de tracțiune, a locuințelor, a îmbrăcămintei etc., din comuna primitivă pînă în zilele noastre, se poate ilustra

turii fragmentului indicat din manual, au arătat: a. răscoala a cuprins Valea Crișului și cea a Mureșului. b. lupta s-a dat la Timișoara.

4. S-a cerut elevilor să citească următorul fragment și să studieze ilustrația de la p. 112 pentru a răspunde la întrebarea „Cum a murit Gheorghe Doja?" Răspunsul aproximativ — „Gheorghe Doja a fost schingiuit și ars de viu".

5. Ultimul fragment a fost citit de elevi pentru a da răspuns la întrebarea „Ce s-a întîmplat după războiul țărănesc cu țăranii din Ungaria și Transilvania?" Iată răspunsul elevilor pe baza studiului individual:

a. Viața țăranilor s-a înrăutățit prin mărirea obligațiilor.

b. Ungaria a fost ocupată de turci.

c. Transilvania a devenit principat.

În concluzia finală s-a revenit prin discuții frontale asupra noțiunii de război țărănesc, stabilindu-se că el este o răscoală mare din societatea feudală, la care țăranii luptă înarmați pentru drepturi și cer pămînt.

Ne-am oprit în considerațiile noastre mai mult asupra muncii învățătorului în procesul optimizării predării istoriei la clasa a IV-a, din convingerea fermă că el rămîne factorul esențial al perfecționării învățămîntului. El se poate achita onorabil de sarcina sa dacă cunoaște rosturile istoriei patriei în învățămîntul contemporan și căile de sporire a eficienței ei în lumina unei orientări pedagogice moderne.

BIBLIOGRAFIE

1. Nicolae Ceaușescu, *Mesajul adresat participanților la cel de al XIV Congres internațional de studii bizantine*, „Scînteia" din 7 sept. 1971, p. 1.
2. *Hotărîrea Plenarei C.C. al P.C.R. din 18—19 iunie 1973 cu privire la dezvoltarea și perfecționarea învățămîntului în Republica Socialistă România*, E.P., București, 1973, p. 38.
3. Semnalată și de Maria Georgescu Boștină în *Cîteva observații privind predarea istoriei la clasele mici (I—IV)*, „Studii și articole de istorie", XXIII, 1973, p. 43—47.
4. Vezi Nicolae Roșu, *Utilizarea categoriilor de structură și funcție în explicarea cunoștințelor de istorie în liceu*, „Catedra" — culegere de studii, Arad, 1973, p. 152—173.
5. Pentru esența și rolul valorilor vezi Ludwig Grünberg, *Axiologia și condiția umană*, E.P., București, 1972, 380 p.
6. Apud Robert Dottrens, *Institutori de ieri, educatori de mîine*, E.D.P., București, 1971, p. 95.
7. Vezi în acest sens H. Wald, *Rethorica rediviva*, „Familia", nr. 9(40), sept., 1969, și Zoe Dumitrescu-Bușulenga, *Elogiul retoricii* în vol. *Educație și limbaj*, E.D.P., București, 1972, p. 31—34.
8. Nicolae Ceaușescu, *Expunere la ședința jubiliară a Marii Adunări Naționale consacrată sărbătoririi semicentenarului unirii Transilvaniei cu România*, E.P., București, 1968, p. 8.
9. *Hotărîrea plenarei C.C. al P.C.R. din 18—19 iunie 1973 cu privire la dezvoltarea și perfecționarea învățămîntului din Republica Socialistă România*, E.P., 1973, p. 38.
10. Jerome S. Bruner, *Pentru o teorie a instruirii*, E.D.P., București, 1970, p. 88.
11. Gustav Paal, *Procedee de activizare a elevilor prin munca cu cartea la clasele mici*, „Revista de pedagogie", nr. 10, 1973, p. 73—82.
12. Pentru detalii vezi Anca Dabija, *Rolul stimulatorilor — cheie în procesul lecturii*, „Revista de psihologie", nr. 2, 1973, p. 169—178.
13. Denumirea procedeului este luat după Gustav Paal, *art. cit.*, p. 75, 79.
14. Exemplificații de Gustav Paal, *art. cit.*, p. 75—76.
15. *Ibidem*, p. 79.

Dezvoltarea vorbirii în limba română a elevilor de alte naționalități

Înv. PAULINA MORAR
Șc. generală Marghita

Din practica școlară, am constatat că însușirea temeinică a cunoștințelor de către elevi are la bază cunoașterea gramaticală a unui vocabular bogat, variat, posibilitatea de a utiliza just și corect cuvintele. Din contră, sărăcia vocabularului, confuziile, folosirea lui improprie, dovedesc lipsa de pregătire. De aici rezultă că însușirea noilor cunoștințe, ca și exprimarea corectă și clară a ideilor, nu sînt posibile fără cunoașterea precisă a gramaticii, a vocabularului, a limbii literare.

Experimentele organizate în rîndul elevilor arată că în însușirea vocabularului limbii române și în păstrarea lui de către elevii mici un rol însemnat revine asociațiilor ce se formează între cuvintele limbii materne și cuvintele limbii care se învață. În munca de predare și însușire a vocabularului este necesar, însă, să ținem seama și de alte asociații și anume de asociațiile directe, nemijlocite, între cuvintele limbii care se învață și obiectele, imaginile, însușirile, acțiunile pe care acestea le denumesc. Un rol în această direcție îl are materialul intuitiv, care influențează pozitiv însușirea și reținerea cuvintelor.

Predînd elevilor clasei a II-a vocabularul în legătură cu temele *Școala și familia*, unde majoritatea cuvintelor sînt substantive (de exemplu: elev, elevă, învățător, bancă, catedră, tată, mamă, bunică, frate), noțiuni cunoscute de elevi din limba maternă, explicarea și însușirea lor s-a realizat cu ușurință pe baza folosirii materialului concret. Aceste noțiuni au fost denumite de învățător, apoi repetate de 2—3 ori de către elevi. Fixarea s-a realizat în aceeași oră, pe bază de conversație.

Însușirea rapidă a vocabularului nu comportă mare greutate, fiind posibil un transfer aproape total, atît din punctul de vedere al conținutului, cît și al pronunțării. Pe de altă parte, cuvintele acestor teme denumind lucruri, ființe concrete din mediul de viață al copiilor, au făcut posibile asociațiile directe între cuvintele din limba română și obiectele și ființele respective.

Precizarea vocabularului se impune cu tărie, căci, spune T. Vianu, „orice cuvînt este o manifestare sonoră a unei noțiuni sau a unei relații dintre noțiuni. Asocierea unui cuvînt cu un anumit înțeles noțional este un fapt al limbii consolidat printr-o repetare atît de frecventă, încît la auzul oricărui cuvînt ne repre-

prezintă importanță din punct de vedere metodic, căci ne obligă ca la explicarea cuvintelor noi să insistăm atît asupra formei cuvîntului, în sensul că trebuie să obținem o scriere și o pronunțare corectă a lui, cît și asupra conținutului, adică să ne străduim ca elevii să cunoască mai exact înțelesul cuvîntului respectiv, ca acesta să nu rămînă o formă goală.

Însușirea noilor cunoștințe pe cît mai multe căi stimulează și mobilizează atenția elevilor în tot cursul lecției. Pe de altă parte, includerea succesivă sau alternativă a mai multor analizatori elimină oboseala și asigură o percepție mai activă. De aceea, elevii au fost puși mereu în situații simultane sau succesive de a auzi cuvîntul pronunțat, de a-l vedea scris pe tablă, după ce și-au însușit alfabetul, de a-l exprima prin pronunțare sau citire și de a-l scrie în caiete. Prin aceste procedee s-a obținut o intuiție mai precisă, deoarece sunetele care au fost greșite sau de loc auzite, acum s-au perceput clar.

Un rol însemnat în memorarea conștientă a vocabularului din temele date l-a avut folosirea jocului de exemplu : *Spune mai departe*, care a stimulat elevii în vederea denumirii obiectelor și ființelor. În direcția activizării vocabularului s-a folosit jocul *Ghicește cine strigă așa.*

Pentru a-i deprinde pe copii să denumească acțiuni după ce le-au recunoscut, să le observe și să formuleze corect comunicări în legătură cu ele, s-a folosit mimica, s-au executat acțiuni, apoi s-a cerut elevilor să numească acțiunea respectivă, formulînd propoziții dezvoltate. Elevul care a dat cel mai frumos răspuns a primit dreptul de a executa și el o acțiune.

La lecția *Ce meserii au oamenii* s-a folosit jocul care a urmărit să facă cunoscute elevilor unele meserii, să le dezvolte dragostea față de muncă, îmbogățindu-le totodată vocabularul. Învățătorul le-a spus că are o mulțime de obiecte pe care trebuie să le împartă celor ce le folosesc de obicei. Elevilor le făcea plăcere să-l ajute la această muncă. Obiectele care urmau să fie împărțite erau desenate pe tablă sau pe jetoane. Elevii au arătat într-o propoziție cum se numește obiectul, de exemplu : „Eu văd o macara. Acolo este un fierăstrău, o stropitoare". În alte propoziții au arătat la ce se folosesc. De exemplu : „Cu stropitoarea udăm florile".

Jocurile folosite verbal în scopul dezvoltării vorbirii au fost atractive și antrenante pentru elevi. Jocul este o distracție, o ocupație independentă, care se desfășoară datorită interesului pe care îl trezește. De aici decurge necesitatea ca jocul să fie interesant și atractiv pentru copii. În același timp, jocul este o ocupație care dă unele cunoștințe noi, deci el trebuie să fie instructiv. Tocmai aceste două laturi ale jocului — caracterul său distractiv și instructiv — trebuie să determine forma de organizare a jocului.

Se știe că vocabularul elevilor din primele clase este format în bună parte din sunete ce redau noțiuni concrete. Pe măsură ce înaintează în vîrstă, puterea lor de abstractizare se mărește și deci lexicul se îmbogățește prin cuvinte ce au un conținut abstract. Noile cuceriri ale științei și tehnicii — la care ei sînt martori — aduc cu ele noi termeni care îmbogățesc vocabularul (de exemplu, excavator, televizor, malaxor — termeni potriviți înțelegerii elevilor din această clasă).

Pentru a le trezi interesul de a-şi însuşi termeni, s-au organizat cu ei jocuri concurs, în care li s-a dat domeniul de activitate, iar ei arătau ce cuvinte cunosc :

— din domeniul şcolii : banca, tabla, tabloul, clasa, alfabetarul etc. ;
— din domeniul jucăriilor : păpuşa, trompeta etc. ;
— din domeniul tehnicii : radio, televizor, maşină electrică etc.

Pentru a le veni în ajutor în privinţa asimilării noilor termeni, s-a întocmit un tabel cu următoarele cuvinte explicate în prealabil, care au fost prevăzute înainte de a preda povestirea *Cu ce se lucrează primăvara la cîmp :*

tractor — ilustrată ;
semănătoare — desen ;
prăşitoare — poză.

După citirea bucăţii, elevii au fost impresionaţi de noutatea metodei şi la expunerea orală urmăreau după planşă includerea cuvintelor potrivite.

Un mijloc cu mari posibilităţi de utilizare pentru însuşirea şi îmbogăţirea vocabularului, precum şi pentru dezvoltarea vorbirii în limba română, îl constituie aparatul de proiecţie — epidiascopul. El s-a utilizat cu multă eficienţă, epifilmele fiind alcătuite de către învăţător, cuprinzînd imagini din diferite manuale vechi, reviste, alcătuind o temă potrivită. Aici e necesar să alegem ilustraţiile cele mai adecvate, care asigură nu numai înţelegerea cuvintelor noi, ci şi crearea unei baze pentru folosirea cuvintelor cunoscute, prin alcătuirea propoziţiilor cu aceste cuvinte, prin povestiri scurte pe bază de epifilm, ţinînd cont de dezvoltarea vorbirii elevilor. Din experienţa folosirii acestui mijloc, s-a constatat că el are un rol în fixarea, în repetarea vocabularului şi în vorbirea activă. Scopul proiecţiilor a fost de a reactualiza imagini de obiecte, întîmplări, care fac posibilă stabilirea legăturii între cuvintele limbii române şi noţiunile corespunzătoare, evitîndu-se limba maternă ca verigă intermediară. Acest mijloc a fost necesar în perioada cînd elevii au făcut cunoştinţă cu primele cuvinte, denumiri, obiecte, situaţii.

Pentru a obişnui elevii clasei a II-a cu răspunsuri model, s-au formulat întrebări legate de o temă, răspunsul fiind dat de învăţător. De exemplu : „Acesta este un miner. Cine este acesta ?“ („Acesta este un miner“). „Minerul scoate cărbuni din pămînt“. „Ce face minerul ?“ („Minerul scoate cărbuni din pămînt“). După această etapă, învăţătorul a adresat elevilor întrebări în legătură cu fiecare imagine a epifilmului, iar elevii au răspuns folosindu-se de noile cunoştinţe.

Cu scopul de a face cît mai multe exerciţii pentru exprimarea orală, după prezentarea proiecţiei elevii au fost antrenaţi să formuleze întrebări şi răspunsuri. De exemplu :„Ce face tovarăşul învăţător ?“ („Tovarăşul învăţător ne învaţă să scriem“). „Ce face mecanicul ?“ („Mecanicul repară locomotiva“). „Ce vrei să fii tu ?“ („Eu vreau să fiu tractorist“). Îmbogăţirea vocabularului elevilor trebuie să aibă un caracter sistematic, să fie judicios organizată, exigenţa şi controlul să nu slăbească nici un moment şi să se folosească toate mijloacele pentru a îmbogăţi, preciza, consolida şi activiza lexicul elevilor.

Activitatea sistematică pentru formarea şi dezvoltarea vocabularului la copii începe încă din primele zile de şcoală, cînd li se explică copiilor noţiuni noi folosind cuvinte pe care elevii le cunosc din experienţa lor. Îmbogăţirea vocabularului cu un număr cît mai mare de cuvinte nu trebuie să fie singura preocupare

a învățătorului, el avînd sarcina să se preocupe în aceeași măsură de precizarea vocabularului, de activizarea lui.

În explicarea unor cuvinte s-au folosit sinonime cunoscute elevilor, s-au făcut explicații folosind perifraza. Munca de explicare a mers mînă în mînă cu cea de fixare a termenului, de activizare a lexicului. S-au făcut dese exerciții pentru întrebuințarea cît mai frecventă și în construcții cît mai variate a termenului ce se cere însușit, în situația de a îndeplini diferite funcții și de a dezvălui diferite sensuri și nuanțe.

Activizarea este o latură deosebit de însemnată în munca cu școlarii mici pentru formarea și dezvoltarea vocabularului, o acțiune care urmează explicării, avînd un rol deosebit în menținerea fondului activ al cunoștințelor explicate. Bagajul lexical al copiilor de vîrstă școlară mică este destul de mare, dar de multe ori o bună parte este sortit să rămînă în situația de vocabular pasiv. Pentru început, s-a dat copiilor sarcina de a alcătui propoziții în care să folosească cuvîntul nou. Astfel, s-a dat elevilor să întocmească propoziții în care să folosească cuvintele : îngrijim, păstrează curățenia, etaj, pentru ca ele să intre în vocabularul activ al elevilor. Iată cîteva exemple : „Școala are două etaje. Noi îngrijim florile. Elevii păstrează curățenia pe coridoare".

Tot în această direcție și în vederea dezvoltării vorbirii creatoare s-au folosit ilustrații sub formă de joc, în care s-a procedat astfel : s-au distribuit mai multe ilustrații din care s-au reținut pentru învățător cîteva similare. S-a arătat pe rînd cîte o ilustrație, punîndu-se întrebări de genul : „Ce vedeți voi aici ?" („Un măr"). S-a indicat apoi ca elevii să găsească ilustrația asemănătoare. Ilustrațiile perechi s-au pus la o parte, iar elevului i s-a cerut să formuleze propoziții de exemplu : „Eu am un măr. Mărul este rotund și roșu. Mărul are gust dulce, el crește în grădină și în livadă".

Exercițiilor de alcătuire a propozițiilor cu cuvinte date le-au urmat exerciții de completare a unui text din care au fost omise cuvintele. De exemplu : Muncitorul taie lemne cu . . . . . Macaraua ridică . . . . . Pe stradă se construiește . . . . . Elevii au completat astfel : „Muncitorul taie lemnul cu fierăstrăul. Macaraua ridică betonul și cărămizile pe zid. Pe stradă se construiește un bloc mare".

Pentru activizarea vocabularului, la povestirea în legătură cu tema *Clasa* s-a folosit jocul gen ghicitoare cu ilustrații. S-au așezat pe masă ilustrațiile cu fața în jos. Elevul solicitat lua o ilustrație, se uita la ea și fără a o denumi începea să o descrie. De exemplu, elevul M.A. din clasa a II-a : „E mare, are trei geamuri, o ușă. Este spoită în alb. În ea stau elevi". Copiii, după cîteva minute, au ghicit : clasa.

S-a dat atenție deosebită alcătuirii propozițiilor de către elevi, după indicațiile învățătorului, în legătură cu o temă în care se introduce o parte de vorbire sau o anumită parte de propoziție, cerîndu-li-se să formeze o singură propoziție despre cîine, atunci cînd s-a predat bucata *Cîinele meu.* Propozițiile au fost variate : „Cîinele latră". „Cîinele mănîncă pîine și carne". „Cîinele este un animal folositor". „Cîinele păzește casa omului". „El are patru picioare, o coadă". Apoi, s-a cerut elevilor să alcătuiască propoziții legate prin înțeles. De exemplu, în legătură cu cuvîntul elev : „Elevul merge voios la școală. El și-a scris frumos tema. El este fruntaș. Mulți elevi se joacă în curte".

În cadrul convorbirilor despre toamnă, li s-a cerut elevilor să alcătuiască propoziții mai lungi, formînd o mică compunere. Subiectele au fost : toamna, cooperatorii, vîntul, rîndunelele.

Elevii au întocmit cu ușurință compunerea : *A venit toamna.* Iată un exemplu : „E toamnă. Afară e frig, bate vîntul și plouă. Cooperatorii lucrează pe cîmp, în livadă și în grădină. Rîndunelele au plecat în țările calde".

După ce elevii au învățat bucățile : *Săniuța, Copiii fac om de zăpadă, Omul de zăpadă,* li s-a cerut să alcătuiască trei propoziții legate prin înțeles despre iarnă. Elevii au dat următoarele răspunsuri : „Iarna a sosit. Neaua s-a așternut. Copiii se dau cu săniuța. Ei chiuie de bucurie". Aceste propoziții le-au cerut un efort de gîndire mai mare.

O atenție deosebită s-a acordat alcătuirii propozițiilor ca răspuns la întrebări. S-a evitat folosirea propozițiilor lungi sau care cereau un răspuns monosilabic. S-au pus întrebări clare și precise, care să le orienteze gîndirea spre răspunsul așteptat. La început s-au formulat întrebări în care răspunsurile nu erau decît întrebările inversate. „De ce se bucură Ileana ?" („Ileana se bucură că ninge"). „Unde plecau elevii ?" („Elevii plecau la săniuș"). Treptat, elevii au fost obișnuiți să răspundă la întrebări care necesitau selecționarea cuvintelor și îmbinarea în propoziții noi.

Un rol deosebit în formarea deprinderilor de învățare a unor forme gramaticale ale limbii române, de folosire practică, îl au modelele structurale. Astfel s-a procedat la alcătuirea structurilor folosind întrebările : Cine ? Ce face ? Unde ?

Cine	*Ce face*	*Unde*
Școlarul		acasă.
Eleva		în clasă.
Mama	merge	la fabrică.
Tata		la uzină.

S-au folosit și alte modele, înlocuind cuvîntul „merge" cu cuvîntul „lucrează". Aceste exerciții au solicitat gîndirea elevilor și i-au antrenat la o muncă de calitate. Asemenea exerciții s-au organizat și în cazul cînd au fost folosite diapozitive. În acest fel, elevii și-au format unele automatisme în folosirea practică a structurilor.

Paralel cu dezvoltarea capacității de exprimare a elevilor ne-am ocupat și de dezvoltarea gîndirii în procesul însușirii cunoștințelor. Trecerea treptată de la gîndirea concretă la gîndirea abstractă, formarea deprinderilor de a efectua diferite operații mintale au constituit o preocupare. Dar aceste deprinderi s-au format la elevii clasei a II-a numai pe baza exercițiilor sistematice, din ce în ce mai complexe.

În direcția însușiri în mod logic a unor noțiuni s-au dat exerciții de felul următor :

masă, scaun, pat — rechizite ;
toc, creion, caiet — unelte ;
sapă, greblă, fierăstrău — mobilă ;
elevii urmînd să aleagă noțiunile de gen, specie.

În alt caz, s-a cerut elevilor să potrivească cuvintele și să alcătuiască

propoziții de genul :

televizorul — spală rufe ;

mașina de spălat — cîntă ;

aparatul de radio — scoate praful din covor ;

aspiratorul — ne arată și ne spune multe lucruri.

Iată propozițiile formate de elevul T.V. „Televizorul ne arată multe filme. Aparatul de radio cîntă frumos. Aspiratorul de praf scoate praful din covor".

O altă variantă a constat în aceea că noțiunile gen nu au fost date în cuprinsul exercițiului. Elevii le-au căutat singuri. De exemplu, s-au dat nume de animale — mamifere și păsări — și de legume.

Cîinele, pisica, oaia . . . . . .

găina, rața, gîsca . . . . . .

ceapa, fasolea, morcovul . . . . . .

În acest caz, elevii au apelat la operația de generalizare și de clasificare. La un alt exercițiu de clasificare s-au folosit cunoștințele însușite pe baza lecturilor cu conținut practic, științific sau literar din manualul de citire. Utilizînd bucățile : *Animale sălbatice, Căsuța din oală, Ursul din pădure, Capra cu trei iezi,* care au oferit material suficient, s-a consolidat noțiunea de „animale sălbatice".

Pentru repetarea și consolidarea vocabularului au fost folosite jocuri. De exemplu, s-au folosit ilustrații reprezentînd obiecte diferite — morcovi, greblă, ceapă, cartof, porumbel, rîndunică, foarfecă, stropitoare. La cerința învățătorului, elevii le-au așezat pe masă pe trei rînduri : într-un rînd uneltele, păsările în alt rînd și în ultimul rînd zarzavaturile. Elevilor li s-a cerut apoi să le denumească și să formeze propoziții cu ele, indicînd mediul în care trăiesc, la ce se folosesc. De exemplu : „Porumbelul trăiește pe lîngă casa omului" sau „Porumbelul stă în colivie". „Morcovul crește în grădină. El se folosește la supă". „Cu stropitoarea udăm florile".

La repetarea vocabularului s-a avut în vedere ca aceasta să se facă într-o formă variată față de predare, s-a urmărit folosirea lui în situații noi. Procedeele întrebuințate, prin varietatea lor, au dus la dezvoltarea interesului elevilor, la activizarea lor. La baza procedeelor pentru formarea deprinderilor de pronunțare corectă a stat pronunțarea model a învățătorului. Limbajul său corect a dat posibilitate elevilor să-și însușească exprimarea și pronunțarea clară, le-a format deprinderea de a vorbi literar și expresiv. Ca exerciții ortoepice s-au folosit recitări de poezii (*Toamna, Anotimpurile, Iarna, Brăduțul, Școala, Literele, La pădure* etc.), pronunțarea comparată a unor cuvinte din limba română cu cuvinte similare din limba maternă, pronunțarea în cor, audieri de discuri, înregistrări pe bandă de magnetofon, exerciții de autocontrol la magnetofon, precum și o serie de jocuri.

Munca pentru dezvoltarea vorbirii elevilor în limba română nu s-a mărginit numai la cele 50 de minute destinate orei de curs, ci s-a continuat în cadrul activităților din cercul „Prietenii cărții', al vizionării unor filme, al comentării unor programe vizionate la televizor, al desfășurării unor concursuri de ghicitori. Utilizînd toate mijloacele și orice prilej prin care elevii să-și îmbogățească, să-și precizeze și să-și sensibilizeze vocabularul, îi ajutăm să-și dezvolte vorbirea corectă.

Bacalaureatul

Un bacalaureat funcțional și integrat

ZINA SÎRBU

Măsurile de modernizare a structurii învățămîntului liceal, exprimate în legarea acestuia de viață, de necesitățile de cadre indicate de prognozele privind dinamica economiei naționale, în diferitele ei ramuri, măsuri concretizate într-o judicioasă diversificare a rețelei liceale, impun, în chip firesc, regîndirea actualei forme de finalizare a studiilor liceale.

Astăzi nu mai este posibil să abordăm o asemenea problemă în mod fragmentar, fără a avea în vedere ansamblul obiectivelor sociale și educaționale, fără a privi bacalaureatul și din interiorul sistemului școlar din care face parte. Reconsiderarea bacalaureatului, componentă importantă a sistemului nostru de învățămînt, trebuie întreprinsă dintr-o viziune sistemică și, neapărat, pe temeiul unor soluții rezultate din cercetarea științifică (pedagogică). Pentru a ști cum să-l simplificăm și modernizăm *ni se cere să cunoaștem ansamblul domeniului și întreaga sferă asupra căreia își extinde efectele.* Iată de ce măsurile administrative în stil de campanie, practicate în ultimii ani, nu pot satisface o atare cerință. Nici chiar efortul didactic sau schimbul de opinii a practicienilor școlii nu conduc întotdeauna la soluțiile dorite. Nu mai avem dreptul să improvizăm măsuri de bun simț, nici să ne îngrădim într-un pragmatism îngust.

De cîțiva ani încoace sistemul nostru de bacalaureat se află în suferință cronică. Oamenii școlii și laolaltă cu ei absolvenții beneficiari se plîng de caracterul formal și de îngustimea lui stînjenitoare. Este momentul ca această „criză" să fie depășită, în spiritul direcției salutare indicate de documentele Plenarei C.C. al P.C.R. cu privire la dezvoltarea și perfecționarea învățămîntului din 18—19 iunie, 1973. Ni se cere să răspundem ferm comenzii sociale ; avem datoria să pregătim tineri cu larg orizont, cu solidă formație teoretică și practică, înzestrați cu o mare capacitate de adaptare socio-profesională.

Dintr-o asemenea viziune unitară și funcțională se impun, desigur, modificări în organizarea și conținutul procesului de învățămînt, în sensul unei profilări mai pronunțate în treapta a doua a liceului. În structura liceului ar trebui să intervină prin urmare *două paliere de orientare,* ultimul, credem, înaintea clasei terminale.

Perioada de pregătire a bacalaureatului, acoperind cel puțin acest ultim an școlar, implică o configurație aparte și programe speciale în care disciplinele de cultură generală și profesională, lucrările practice, *probele de verificare orale,*

scrise și *practice* să corespundă tipului de bacalaureat pentru care au optat elevii : *un curs general de teoria cunoașterii, exersarea intensivă a unei limbi moderne, testarea aptitudinilor și evaluarea randamentului școlar la disciplinele principale* ar fi de dorit să constituie componente ale acestei pregătiri.

A discuta despre un asemenea bacalaureat funcțional și integrat unor obiective precise înseamnă a avea în vedere nu numai implicațiile lui prezente, ci și perspectiva mai îndepărtată, întrucît învățămîntul este chemat să răspundă nu numai comenzii actuale, ci s-o și devanseze. Aceasta solicită o dată în plus reașezarea bacalaureatului pe o bază solidă și statornică.

Ațintindu-ne privirile spre viitor, ne simțim îndemnați și la un scurt popas retrospectiv pentru unele învățăminte. În deceniul 1960—1970 formele de bacalaureat au trecut printr-un proces de metamorfoză destul de accentuat. Fiecare schemă și modalitate de examen, fie că era vorba de trei, patru sau cinci discipline, fie că comisia de examinare era din școală sau din afara ei, la data apariției avea o anumită justificare. Astăzi, din perspectiva înaintării învățămîntului nostru pe noi trepte ale perfecționării, ne dăm seama că timpul a lucrat nu spre a consolida acele forme, ci spre a le dovedi caducitatea, ineficiența.

Scara de valori oferită candidatului nu era gîndită în funcție de interesele și orientarea lui profesională și nici în funcție de cerințele integrării lui rapide în muncă. Așa se face că posesorii numeroaselor diplome de bacalaureat, în momentul eșecului la admiterea în facultate simțeau acut inutilitatea acestei diplome. Ea nu le dădea nici posibilitatea plasării într-un anumit domeniu de activitate productivă. Cît privește schema propriu-zisă a examenului, aceasta era departe de a servi multiplele opțiuni pentru accesul în învățămîntul superior. Într-o schemă restrînsă la trei discipline (în actuala formă), dintre care una singură este la alegere, candidatul este pus în situația de a se pregăti pentru bacalaureat la anumite discipline, iar pentru concursul de admitere să învețe altele. De aici și asaltul meditatorilor particulari, fenomen ce are desigur și alt substrat, dar care printr-un bacalaureat rațional pregătit și organizat va putea fi înlăturat.

Candidații absolvenți ai secțiilor umaniste, optînd pentru facultatea de medicină sau farmacie, odată ce și-au ales pentru bacalaureat biologia, celelalte două discipline de concurs, fizica și chimia, trebuie pregătite în particular. O și mai semnificativă anomalie se petrece cu absolvenții care se prezintă în număr mare la filologie. La o disciplină fundamentală, precum gramatica teoretică și practică a limbii române, care figurează la concursul de admitere în facultățile de limbi străine și alte secții umanistice, se pregătesc integral pe cont propriu. Cît despre masa absolvenților care se îndreaptă către facultățile tehnice, nici o disciplină tehnologică nu li se oferă spre opțiune, necum alte probe practice spre testarea aptitudinilor.

Bacalaureatul, în viziune sistemică, înseamnă o multiplă și strînsă corelare cu structura actuală a liceelor, cu noile planuri și programe de învățămînt, în continuă ameliorare, iar pe de altă parte corelare cu cerințele concursului de admitere, deschiderea către direcțiile moderne ale învățămîntului superior. Formarea multilaterală a personalității, stimularea dezvoltării capacităților individuale armonizate cu țelurile de ordin general ale integrării socio-profesionale a tineretului reprezintă, după părerea noastră, coordonatele pe care trebuie așezat examenul de finalizare a studiilor liceale.

O asemenea viziune sistemică și integratoare îngăduie instituirea unui bacalaureat cu dublă funcție — conceput ca un bilanț de largă sinteză a cunoștințelor și deprinderilor dobîndite de-a lungul unei decisive etape a școlarității și în egală măsură ca o platformă temeinică a orientării școlare și profesionale. Fiind un moment hotărîtor în verificarea pregătirii și a capacităților individuale prin multiple probe, bacalaureatul va fi în măsură să intervină util în dirijarea opțiunilor fundamentale spre împlinirea prin studii și profesie, dar în același timp să înlesnească reorientarea în cazurile de greșită opțiune și să îndrume pe direcții ferme tînărul în situații de derută sau indeciziune.

Dezbaterea la care ne invită „Revista de pedagogie" o consider extrem de utilă și oportună, într-un moment de intensă preocupare pentru așezarea învățămîntului nostru în perspectiva modernă indicată de documentele Plenarei C.C. al P.C.R. din iunie, 1973. Opiniile avizate ale unor cercetători, precum cele exprimate în numărul precedent al revistei, oferă o viziune nouă, unitară asupra examenului de bacalaureat, conceput „în contextul reconsiderării întregului sistem de verificare a progresului școlar" și al corelării „cu cerințele psihologice ale orientării și selecției profesionale"(D. Muster). Subscriem integral ideii de renovare a bacalaureatului, înainte de toate „prin *schimbarea funcțiilor sale*, în sensul accentuării caracterului său *prospectiv, orientativ și formativ*" (Emilia Constantinescu, Ec. Csengeri, Valentina Filipescu), întrucît numai pe această cale va putea răspunde funcției social-economice a școlii.

Sporirea obiectivității în evaluarea progresului școlar și a capacităților reale ale elevului este firesc să pornească de la înregistrarea randamentului la toate disciplinele de studiu, de-a lungul întregii etape liceale, în acord cu „teoria controlului preventiv" și cu necesitatea atestării cît mai fidele a direcției specializării absolventului.

Schița unui examen de bacalaureat simplificat și perfecționat propus spre experimentare în diferite județe ale țării ni se pare rodul unei îndelungi meditații și experiențe ; ea oferă o judicioasă îmbinare a disciplinelor și probelor și în egală măsură soluții practice de eșalonare, examinare și notare a probelor. Considerăm că o asemenea propunere merită să stea în atenția forului de decizie, pentru a fi aplicată experimental, chiar din acest an școlar.

După opinia noastră ar fi deosebit de utilă și experimentarea unor scheme de bacalaureat, adaptate anumitor tipuri de licee (real-umanistice, industriale cu profile diferite — agricole, sanitare ș.a.). Aceasta comportă elaborarea unor schițe și programe speciale, desemnarea unor licee care să ofere condițiile corespunzătoare unui experiment și desigur a unor echipe de specialiști învestiți cu îndrumarea și finalizarea lui. Experimentarea concomitentă a mai multor formule în același tip de școală poate conduce mai sigur la decelarea *variantei optime*.

Căutările noastre este bine să pornească de la tradiția valoroasă a bacalaureatului propriu care a reprezentat, prin proba de rezistență a generațiilor, un examen serios, o cucerire a gîndirii pedagogice românești și a experienței școlii noastre secundare. *Cerințele complexe ale adaptării și sincronizării la revoluția științei și tehnicii, la progresele vieții contemporane, impun însă și preluarea selectivă a experienței mondiale.* Ea ne oferă tipuri variate de examen, modele de adaptare bilaterală la treapta parcursă și la cea superioară a învățămîntului, scheme de o mare suplețe, cu multiple posibilități de combinare a disciplinelor,

metode moderne de examinare și evaluare a cunoștințelor. Sugestii deosebit de utile în acest sens ne pot veni din studierea actualului sistem de bacalaureat internațional, al cărui oficiu central se află la Geneva.[1] Acest tip de bacalaureat sintetizează într-o formulă modernă și de mare eficiență experiența dobîndită de numeroase sisteme de bacalaureat din lume și poate oferi soluții adaptabile pentru întregul complex de probleme pe care le ridică la ora actuală optimizarea bacalaureatului nostru.

Bacalaureatul — nu o probă a cantității de cunoștințe acumulate de elevi

Prof. RODICA ALEXANDRU
directoarea Liceului „Ștefan cel Mare"
Suceava

Trecerea la învățămîntul obligatoriu de 10 ani pe o structură originală și judicios alcătuită, adecvată însăși procesului de dezvoltare a României socialiste pe multiple planuri, prevăzută de Hotărîrea Plenarei C.C. al P.C.R. din 18—19 iunie 1973, cu privire la dezvoltarea și perfecționarea învățămîntului în R.S.R., încheierea generalizării învățămîntului obligatoriu de 10 ani pînă în 1976—1977 și generalizarea învățămîntului liceal prin curs de zi, seral și fără frecvență pînă în 1985, ridică noi probleme de organizare a sistemului de admitere și bacalaureat.

Orice formă va îmbrăca examenul de bacalaureat, *va trebui să reflecte într-o măsură mai mare capacitatea candidatului de cuprindere a celor mai noi realizări ale științei și tehnicii și aplicării practice a acestora, gradul de dezvoltare a gîndirii independente și creatoare, capacitatea de investigare* etc.

În acest sens Hotărîrea Plenarei C.C. al P.C.R. din 18—19 iunie 1973 subliniază: „în condițiile generalizării învățămîntului liceal se va simplifica și perfecționa examenul de bacalaureat, punîndu-se accent pe lucrări de sinteză sau de diplomă. Modalitatea viitoare de organizare a bacalaureatului va fi experimentată și apoi definitivată".

Aplicînd în viață Hotărîrea Plenarei, ca expresie a însăși transformărilor survenite în învățămîntul nostru cu privire la perfecționarea bacalaureatului, trebuie să observăm că deși foarte concis, acest valoros document precizează că bacalaureatul trebuie nu numai să se perfecționeze, dar să se și simplifice, în același timp. Aceasta presupune că *nu trebuie să se intervină nicidecum în creșterea numărului de obiecte, ci în conținutul și caracterul examenului.*

S-ar putea observa astfel două aspecte :

Primul se referă la bacalaureatul în condițiile liceului actual, care merge în lichidare și care s-ar cere și el cel puțin simplificat, iar al doilea — la viitoarea formă a liceului pe două trepte și generalizare.

---

[1] Vezi : Zina Sîrbu, *Bacalaureatul internațional*, în „Revista de pedagogie", nr. 4/1973.

1° — În primul caz am avea în vedere îmbunătățirea bacalaureatului astfel : *menținerea celor două obiecte obligatorii,* cu precizarea că pentru absolvenții secției reale, *la literatura română, examenul să se dea numai sub forma lucrării scrise, cu subiecte la alegere de sinteză sau compunere liberă,* care să contureze posibilitatea candidaților de a lucra în spirit creator pe baza generalizării cunoștințelor anterior însușite. *Examenul oral nu ar mai fi util.*

La matematică se impune o verificare și chiar o autoverificare mai complexă, constînd din proba scrisă și orală. Proba la alegere (fizica, chimia, biologie etc.), marcînd de cele mai multe ori profilul ales de candidat pentru viitoarea profesie, *trebuie să constituie de fapt o lucrare de diplomă.* Această lucrare, stabilită din timp și efectuată sub directa îndrumare a profesorului, *va avea un caracter aplicativ, practic, de laborator și cercetare.* În acest fel va fi interesat atît elevul cît și profesorul, care va intensifica propria sa activitate creatoare.

Desigur, *asemenea probă practică ar trebui introdusă și la admiterea în învățămîntul superior.* Nu ar avea nici un sens o asemenea probă la bacalaureat, dacă în continuare s-ar cere candidatului cunoștințe teoretice.

În ce privește secția umanistă, aici literatura română fiind materia de bază, *se impune, alături de proba scrisă și care s-ar cere să aibă un caracter mai complex decît cea de la secția reală, examenul oral.* Cel de al doilea obiect obligatoriu, fiind o limbă străină, modernă sau clasică, la acesta *trebuie susținută și proba orală ca probă de pronunție și exprimare verbală.*

Examenul la obiectul de alegere s-ar putea, de asemenea, *desfășura sub forma unei lucrări de diplomă la istorie, filozofie, biologie, alcătuită pe baza unei largi documentații și pe criterii științifice, sub conducerea profesorului de specialitate.*

2° — *Pentru viitor,* chiar în condițiile generalizării învățămîntului liceal, *considerăm că nu se poate și nici nu trebuie desființat bacalaureatul,* încetățenit la noi printr-o tradiție valoroasă, finalizînd o școală apreciată și pe plan mondial. De asemenea este bine să se păstreze și denumirea examenului de bacalaureat.

Ca mijloc de evaluare școlară sau chiar ca sistem de selecție, *bacalaureatul se impune a fi menținut și perfecționat.* Trebuie de făcut în continuare diferența între „absolvent de liceu" și „bacalaureat".

Va trebui însă de studiat cu multă atenție și răspundere forma de examen ce trebuie s-o capete în viitoarele condiții bacalaureatul. Nu este în nici un fel justificat faptul de a supune tînărul absolvent la două examene grele, serioase, apropiate ca timp, cu atît mai mult cu cît imediat după admitere tînărul trebuie să satisfacă stagiul militar.

În condițiile în care învățămîntul superior și postliceal, liceele de specialitate și învățămîntul profesional se vor corela perfect cu nevoile economiei țării noastre, discrepanța între numărul de absolvenți de liceu și numărul de locuri în învățămîntul superior va dispare. E logic să existe o anumită concurență, un număr mai mare de candidați decît al locurilor, dar în limite normale.

În acest caz s-ar putea pune și problema amplificării valorii selective a examenului de bacalaureat.

În numărul precedent al Revistei de pedagogie s-au făcut propuneri concrete privind noi formule ale examenului de bacalaureat [1], conținînd soluții de rezolvare a problemei privind perfecționarea și simplificarea acestui examen în lumina sarcinilor stabilite de Hotărîrea Plenarei C.C. al P.C.R. din 18—19 iunie 1973.

Este limpede că mergînd pe această idee, bacalaureatul nu se poate rezuma la un examen final — ca probă a cantității de cunoștințe acumulate de elev pe parcursul anilor liceali. De aceea nu trebuie respinsă ideea lucrărilor scrise trimestriale pe parcursul treptei a II-a a liceului, cu subiecte de sinteză elaborate de Ministerul Educației și Învățămîntului și chiar cu stabilirea unor criterii comune de notare în vederea reducerii diferențierilor în acest sens, lucrări a căror notă să intre în calculul mediei examenului de bacalaureat, idee foarte bine motivată (cf. E. Constantinescu și colaboratorii, în articolul citat).

Trebuie avut, însă, în vedere :

a) stabilirea obiectelor de studiu la care probele scrise intră în componența mediei examenului de bacalaureat în funcție de profilul liceului și a secției urmată de elev. În cazul secției reale a liceului de cultură generală, de exemplu, acestea ar putea fi : literatura română, limba modernă studiată în continuare, matematica, fizica, iar pentru secția umană : literatura română, cele două limbi studiate în liceu, istoria.

b) Suspendarea cursurilor pentru perioada acestor teze, datorită creșterii valorii lor, a sporirii gradului de dificultate a subiectelor (cf. E. Constantinescu și colaboratorii, articolul citat). Este știut că în prezent elevul face față cu greu și cu randament scăzut tezei trimestriale, în condițiile în care în aceeași zi cînd dă teza mai are alte patru sau chiar cinci obiecte de studiu cu obligația de a se pregăti temeinic la toate.

Dar examenul de bacalaureat nu se poate reduce doar la atît, întrucît ar fi neconcludent în sensul evaluării randamentului școlar. De altfel nici nu s-ar putea numi examen — ci doar acordarea unei medii de absolvire.

De aceea, examenul propriu-zis s-ar desfășura în etapa finală a anului școlar (cf. D. Muster, articolul citat) în fața unei comisii de bacalaureat și ar cuprinde probe orale și practice astfel :

1° Susținerea unei lucrări de sinteză alcătuită pe parcursul ultimilor doi ani de liceu, sub conducerea profesorului îndrumător, dintr-o materie la alegere. Ea va fi desigur concordantă cu opțiunea profesională.

2° Efectuarea unei lucrări de laborator.

3° Proba orală la filozofia marxistă (așa cum bine se sublinia în articolul sus citat, reprezintă cunoștințe necesare oricărui muncitor).

Notele obținute la aceste probe se vor aduna cu cele de la lucrările scrise din ultimii ani de liceu și prin împărțire ar da media obținută de candidat la examenul de bacalaureat.

Nu consider că această medie generală trebuie limitată la minimum 7 (șapte), din cel puțin următoarele considerente :

---

[1] Vezi „*Revista de pedagogie*", nr. 1/1974, articolele semnate *de Dumitru Muster, Simplificarea și perfecționarea examenului de bacalaureat. Considerații din perspectiva docimologiei și pedagogiei aptitudinilor profesionale* ; E. Constantinescu, E. Csengeri, V. Filipescu, *Mai este necesar examenul de bacalaureat ?*

— examenul de bacalaureat nu este prin excelență un examen de selecție, aceasta urmînd să se facă, în continuare, prin examenul de admitere în învățămîntul superior și postliceal ;

— liceul de 12 ani, în perspectivă, se va generaliza, va deveni obligatoriu ;

— ținînd seama încă de gradul diferit de exigență în notarea cunoștințelor — de la școală la școală și chiar de la profesor la profesor — s-ar crea inechități.

Experimentarea noului sistem de bacalaureat, care ar urma să se generalizeze în următorii ani, devine obligatorie. În aceste condiții se vor ridica desigur numeroase probleme (de structură, organizatorice, de conținut etc.). O dezbatere largă și o concluzionare pe baza rezultatelor experimentului va aduce corijările necesare, în vederea aplicării unui nou sistem de susținerea bacalaureatului pentru toți absolvenții liceului.

Bacalaureatul — oglindă a puterii de sinteză și gîndire a candidaților

Prof. IOAN CÎMPEANU,
Liceul nr. 15-Cluj

Larga dezbatere deschisă în paginile „Revistei de pedagogie", în legătură cu simplificarea și perfecționarea examenului de bacalaureat, în lumina Hotărîrii Plenarei C.C. al P.C.R. din 18—19 iunie 1973, suscită un viu interes în rîndul personalului didactic și a elevilor, precum și în rîndul celorlalți factori, preocupați de reașezarea acestei importante probe finale pe baze noi, științifice, corespunzătoare cerințelor societății și actualei etape de dezvoltare a învățămîntului nostru.

În ideea diversificării învățămîntului, care va cuprinde mai multe tipuri de licee, cele de cultură generală vor fi : reale și umaniste. În prima treaptă, cu durata de 2 ani, vor fi cuprinși toți absolvenții clasei a VIII-a, urmînd ca după 2 ani să primească diploma de absolvire a primei trepte, în a doua putîndu-se ajunge numai pe bază de concurs, ținîndu-se seama și de notele obținute în prima treaptă a liceului.

În treapta a doua a liceului vor fi admiși cei mai buni elevi, capabili de muncă intelectuală susținută, recrutați — în primul rînd — pe baza aptitudinilor. În consecință, simplificarea bacalaureatului, conform hotărîrilor Plenarei C.C. al P.C.R. din 18—19 iunie, cu privire la dezvoltarea și perfecționarea învățămîntului, nu va însemna renunțarea la „valoare", nu va însemna diminuarea spiritului de exigență. *El va însemna,* tocmai, *profunzime, putere de sinteză și gîndire, presupunînd un serios volum de muncă depusă, de fiecare candidat în parte, înmănunchеat într-o nouă formă de prezentare.* Noul bacalaureat va trebui să pună accentul pe cunoștințele fundamentale și nu pe cantitatea de informație. Fie că este vorba de bacalaureat la secția reală sau umanistă, pregătirea candidaților *va fi rezultatul unei judicioase dozări a cunoștințelor însușite în liceu, a caracterului lor aplicativ, mai ales pe cea de-a doua treaptă.*

Părerile exprimate în „Revista de pedagogie" pledează, cu argumente convingătoare, pentru menținerea examenului de bacalaureat, cu condiția ca acesta

să evalueze „cît mai obiectiv perspectivele de dezvoltare a absolvenților, fie că își vor continua studiile, fie că se vor încadra într-o activitate social-utilă" [1]. Este o viziune nouă care corespunde ideii reformatoare și de diversificare a învățămîntului liceal. Articolul menționat sugerează și unele modalități de apreciere a cunoștințelor candidaților, în cadrul bacalaureatului, punînd accent — totodată — pe reconsiderarea eforturilor și rezultatelor la învățătură, din ultimii ani de liceu, astfel ca media finală să fie oglindă cît mai reală a capacității absolventului.

Un alt material supune dezbaterii și experimentării „schița unui examen de bacalaureat, *simplificat și perfecționat*" [2], în cadrul căruia, candidatul ar fi obligat la trei probe : una la un obiect ales (de specialitate) și alte două obiecte în profilul specializării, stabilite de candidat împreună cu profesorul principal.

Ținînd seama de conținutul planurilor de învățămînt, care acordă atenția necesară pregătirii temeinice — la toate obiectele, inclusiv la literatură și filozofia marxistă, s-ar putea merge și mai departe, pe linia simplificării bacalaureatului.

În noile condiții considerăm că bacalaureatul liceului de cultură generală ar putea cuprinde următoarea formă de organizare :

a) Absolvenții liceului real să fie obligați la *întocmirea unei lucrări de sinteză, ale cărei proporții și grad de dificultate să țină seama de conținutul programelor și de particularitățile lor de vîrstă, la unul din obiectele : matematică, fizică, chimie și biologie (la alegere).* Lucrarea ar putea cuprinde cunoștințe și din două obiecte înrudite (matematică și fizică, fizică și chimie etc.), temele urmînd a fi formulate de profesori, elevii putîndu-și alege una din ele. Pregătirea lucrării (teoretică și practică) să se facă în semestrul al II-lea, imediat după recapitularea finală, sub îndrumarea profesorului de specialitate. La matematică, lucrarea ar putea cuprinde cunoștințe de algebră, geometrie, trigonometrie, fizică etc., elevul fiind astfel pus în situația de a revedea materialul parcurs în liceu, a-l adînci, deprinzîndu-se cu munca de cercetare științifică, cu studiul în bibliotecă sau în instituții și întreprinderi în care-și desfășoară practica etc. La fizică și chimie, lucrarea ar cuprinde două părți : una teoretică și alta practică (o lucrare de laborator, o experiență, componența și funcționarea unui aparat etc.). *Examenul ar reliefa atît capacitatea de cunoaștere teoretică, cît și latura practică a celor însușite și aprofundate în liceu.*

b) La liceele umaniste, *absolvenții să susțină o lucrare de sinteză din literatura română sau universală, istorie sau filozofie.* Întocmirea ei ar presupune parcurgerea unei bibliografii de bază, alcătuirea de conspecte și fișe, studierea unor documente, puterea de sinteză, forma de exprimare a absolventului etc.

Prezentarea lucrărilor să se facă cu 10—15 zile înainte de bacalaureat, profesorului de specialitate, pentru a putea fi studiate și apreciate. În fața comisiei, după susținerea lucrării, să i se comunice candidatului modul în care a reușit sau nu — să aprofundeze subiectul, fiind notat gradul său de pregătire.

c) Indiferent de liceul absolvit (real sau umanist), *să se introducă o probă orală la una din limbile moderne studiate.* Ea să constea dintr-o conversație liberă, spontană, din interpretarea unui articol de specialitate, fără a se urmări

---

[1] E. Constantinescu, E. Csengeri, V. Filipescu, *Mai este necesar examenul de bacalaureat ?*, în „Revista de pedagogie", nr. 1/1974.

[2] Dumitru Muster, *Simplificarea și perfecționarea examenului de bacalaureat.* Considerații din perspectiva docimologiei și pedagogiei aptitudinilor profesionale, în „Revista de pedagogie", nr. 1/1974.

numai gradul de însușire a literaturii sau gramaticii, cuprinsă în programa anilor de liceu. Ar fi mai eficient acest examen fiindcă ar urmări gradul de însușire a limbii, puterea de utilizare curentă, în împrejurări diferite.

Considerăm că aceste două probe, în cadrul examenului de bacalaureat, ar corespunde următoarelor cerințe: simplificării formei de organizare în condițiile diversificării obiectelor din planul de învățămînt: obiecte fundamentale — obligatorii — și obiecte la alegere — pentru îmbogățirea orizontului de cultură generală; aprofundării unor discipline, la alegere, accentuînd caracterul muncii de cercetare, al legării cunoștințelor teoretice de activitatea practică, aprecierii mai reale a puterii de sinteză și gîndire a candidaților, a perspectivelor pe care le oferă pentru viitor; ar corespunde mai mult intereselor elevilor, pregătindu-se din specialitatea aleasă pentru examenul ulterior, în învățămîntul superior sau în școala postliceală, evitînd fenomenul supraîncărcării.

În legătură cu notarea, ambele materiale amintite reiau ideea unor lucrări de sinteză, date pe parcursul ultimilor ani de liceu[3], care ar putea înlocui actualele lucrări trimestriale.

Sistemul lucrărilor de sinteză, periodice, ar însemna întoarcerea la examenele anuale, existente cu ani în urmă în învățămîntul nostru și la care s-a renunțat. Chiar dacă subiectele ar fi elaborate de Ministerul Educației și Învățămîntului, organizarea, supravegherea și corectarea lucrărilor, de către profesorul care pregătește elevii, ar conține o pronunțată doză de subiectivism, ținînd seama de ponderea acestor lucrări în confruntarea cu alte școli, sau în stabilirea notei finale, la bacalaureat. Corectarea lor de către cadre didactice, venite din alte școli, ar duce la unele perturbări: atmosfera de examene în fiecare an, dislocarea unor oameni din munca la clasă, supraîncărcarea acestora — care și așa au suficiente lucrări și caiete de corectat, discuții legate de apreciere — în lipsa unui președinte etc.

În ce privește componența comisiei, considerăm că cel mai în măsură să-l îndrume în pregătire și, totodată, să-l aprecieze pe elev, este profesorul școlii. O muncă de îndrumare mai îndelungată n-o poate face un cadru didactic din afara școlii.

În consecință, *din comisie să facă parte* — pe lîngă președinte — *profesori din școală, eventual, dublați de cîte un profesor din afară.*

În acest mod, bacalaureatul ar deveni mai operativ și mai legat de viața practică.

---

[3] Prof. Alexandru Vasilescu, *Bacalaureatul — nu un examen final, ci o componentă a procesului de pregătire a viitorului absolvent* în Revista „Învățămîntul liceal și tehnic profesional", nr. 10/1973, p. 28—29.

Bacalaureatul — final de etapă școlară

Prof. AURELIA STROE, Liceul economic nr. 1, București
Prof. RODICA BUTNARU, dir. adj. Liceul economic nr. 1, București

Prin examenul de bacalaureat, școala urmărește să testeze gradul de pregătire al absolvenților, capacitatea lor de a aplica în practică cunoștințele însușite în timpul studiilor.

În actuala formă, examenul de bacalaureat verifică cunoștințele însușite de absolvenți la anumite discipline (în cazul liceelor de specialitate la cultură generală și de specialitate), ceea ce, în parte, nu este decît o reverificare a cunoștințelor deja cotate pe parcursul anilor de studiu în liceu. La un interval foarte scurt de timp, absolvenții sînt puși în situația de a susține, aproximativ la aceleași obiecte, concursul de admitere în învățămîntul superior. Considerăm că prin acest paralelism pe de o parte se supraîncarcă elevii, iar de pe altă parte, examenul de bacalaureat nu-și atinge pe deplin scopul.

În lumina sarcinii trasate de Hotărîrea Plenarei C.C. al P.C.R. din 18—19 iunie 1973, în perspectiva generalizării învățămîntului liceal, se va simplifica și perfecționa examenul de bacalaureat.

Examenul de bacalaureat va trebui să evidențieze măsura în care absolvenții și-au însușit cunoștințele prevăzute în programele școlare, maturitatea lor de gîndire, capacitatea de sinteză și generalizare, posibilitatea de a interpreta științific fenomenele economice, sociale din viață.

Pe baza experienței acumulate de liceele de specialitate, a tradiției școlilor economice, a rolului pe care este chemat să-l realizeze examenul de bacalaureat, propunem *raționalizarea acestuia.*

Pentru creșterea eficienței învățămîntului, pentru evitarea paralelismului dintre examenul de bacalaureat și concursul de admitere în învățămîntul superior, pentru a da posibilitate absolvenților să evidențieze temeinicia pregătirii în anii de liceu, maturitatea lor de gîndire, propunem pentru liceele de specialitate ca *examenul de bacalaureat să constea în susținerea unei lucrări de diplomă în specialitatea pentru care s-au pregătit.* Experiența ultimelor trei promoții de absolvenți ai liceelor de specialitate, care au susținut în cadrul examenului de bacalaureat o lucrare de diplomă, confirmă necesitatea acesteia.

În ideea de simplificare și perfecționare în același timp a examenului de bacalaureat, renunțînd la verificarea pe obiecte, *rolul lucrării de diplomă crește,* ceea ce impune ca aceasta *să fie o sinteză a pregătirii absolventului,* lucrarea fiind realizată pe suportul trainic al practicii.

Lucrarea de bacalaureat trebuie să finalizeze pregătirea profesională a candidatului, să fie un corolar al întregii culturi de specialitate însușite în liceu, să evidențieze un temeinic suport de cultură generală.

Spre exemplu, la liceele economice, această lucrare poate aborda o problemă din aria de studiu a unei anumite discipline economice (programarea, contabilitatea, statistica, finanțe-credit, organizarea, conducerea și planificarea economiei naționale, drept etc.), dar în același timp fenomenul economic fiind deosebit de complex, candidatul respectiv va trebui să dovedească pregătirea de ansamblu în specialitate, prin corelațiile pe care este capabil să le facă cu toate disciplinele de profil economic, precum și cu cele de cultură generală.

Conceput în acest fel, examenul de bacalaureat deschide perspectiva pregătirii viitorului absolvent încă din primul an de liceu și îi dă posibilitatea opțiunii profesionale, într-un anumit domeniu pentru care se pregătește.

În această concepție, pregătirea examenului de bacalaureat solicită cadrele didactice în mai mare măsură. Calitatea lucrării de diplomă, modul în care candidatul o susține va reflecta stilul de muncă al său, al profesorilor, al școlii respective în ansamblu. Cerințele deosebite pe care le ridică lucrarea pentru profesori sînt : pregătirea temeinică a elevilor pe parcursul anilor de studiu ; stimularea pasiunii elevilor pentru disciplina predată ; preocuparea permanentă pentru realizarea funcției formative a învățămîntului ; stimularea creativității elevilor, a capacității lor de cercetare ; dezvoltarea caracterului aplicativ al procesului de învățămînt, astfel încît elevul să aibă capacitatea de a prezenta, la absolvirea liceului, o lucrare de diplomă care să certifice posibilitatea lui de integrare în producție.

În această concepție, *examenul de bacalaureat este un pas important pe linia integrării, elevilor în activitatea practică productivă, certificîndu-i absolventului capacitatea de a rezolva problemele cu care se va confrunta în producție.* Examenul de bacalaureat astfel conceput devine într-adevăr final de etapă școlară, dîndu-i absolventului de liceu încrederea în pregătirea pe care a primit-o în școală.

ISTORIA ŞCOLII ŞI GÎNDIRII PEDAGOGICE

Direcţii novatoare în gîndirea pedagogică românească dintre cele două războaie mondiale

Prof. univ. dr. GEORGE VĂIDEANU

Prof. ION ORGHIDAN

cercetător ştiinţific principal,
Institutul de ştiinţe pedagogice

Dezvoltarea gîndirii pedagogice din ţara noastră între cele două războaie mondiale oferă pregnant o ilustrare a ceea ce numim *vocaţia universalului*, ca o caracteristică fundamentală a culturii şi creaţiei româneşti.

Manifestare specifică potrivit structurii spirituale a poporului nostru, *vocaţia universalului* îşi asociază sentimentul solidarităţii umane şi se exprimă în integrarea acţiunii culturale într-un proces de polarizare ambivalentă : o concretizare şi etnicizare de înaltă personanţă a valorilor universale şi o universalizare a valorilor naţionale prin promovarea şi situarea în context internaţional a contribuţiilor de seamă ale culturii româneşti.

Analiza *structural-istorică* a vocaţiei universalului în creaţia culturală a poporului nostru relevă — cu limitele date de epocă — semnificative cristalizări în orizont european a valorilor culturii româneşti.

Astfel, se poate sublinia atît asimilarea şi valorificarea creatoare a unor influenţe culturale, ca cea husită, calvină, polonă ş.a., cît şi valorile pe care veacul al XVII-lea le-a înscris în dezvoltarea noastră culturală prin biruinţa limbii române în administraţie, biserică şi literatură, prin înflorirea umanismului românesc şi conturarea clară a conştiinţei latinităţii şi unităţii poporului român ; este perioada cînd la noi se tipăresc şi se răspîndesc în ţările balcanice şi în Orientul Mijlociu cărţi în limbile română, slavă, greacă, arabă, turcă şi armeană.

Opera filozofică şi istorică a lui Dimitrie Cantemir, iluminismul românesc al secolului al XVIII-lea, existenţa unor academii şi şcoli româneşti de similitudine şi sincronizare europeană, relaţiile de studii şi colaborare internaţională şi contribuţia pe plan mondial a unor creaţii ştiinţifice, filozofice, literare şi artistice româneşti de-a lungul secolului al XIX-lea şi a decenilor veacului nostru au ilustrat şi marchează în continuare vocaţia universalului în cultura românească.

Conceptul de *universal* — între conceptele de mare rezonanţă ale epocii noastre — întruneşte azi o arie de difuziune mondială, ampla activitate a

U.N.E.S.CO. — acest înalt for cultural — dînd o intensă circulaţie unor termeni ca „civilizaţia universalului", „civilizaţia planetară", „umanismul dezvoltării".

René Maheu subliniază cu îndreptăţire : „O istorie concretă a ştiinţei şi culturii nu este de conceput, decît plecînd de la o pluralitate de perspective corespunzînd diversităţii civilizaţiilor... Nu se neagă continuitatea şi nici solidaritatea devenirii umane cînd recunoaştem pluralitatea civilizaţiilor ; studiul legăturilor reciproce, prin timp şi spaţiu, ale ideilor, valorilor şi tehnicilor reconstituie această continuitate şi această solidaritate" [1]. Iar în istoria noastră, această continuitate este, aşa cum observă Tudor Vianu, „mai mult internă decît externă ; mai mult un lanţ de suflete, decît o transmisiune de bunuri" [2].

Naţional şi universal sînt aspecte interne care se condiţionează reciproc. Cultura naţională este o faţetă şi o componentă a culturii universale. Dezvoltarea elementului naţional al culturii sporeşte universalitatea şi este o condiţie a ei. Maximum de specific şi particular înseamnă o expresie a universalului, deoarece specificul valoric include în el valorile universale. „Frumuseţea universalităţii — spune Athanase Joja — constă nu în abolirea particularului, ci dimpotrivă, tocmai din însumarea fericită a diferitelor particularităţi... Universalul nu se găseşte decît împrăştiat şi dispersat în lucrurile singulare... el face corp cu singularele cărora le conferă atributele lor esenţiale" [3].

Dincolo de soluţiile morfologice, fenomenologice, existenţialiste etc. ale unor gînditori ca Scheler, Dilthey, Simmel, Tönnies, Cassirer, Toynbee ş.a. marxismul e purtătorul adevărului profund că generalul este dat prin particular, că particularul este în acelaşi timp şi general, unele caracteristici ale unui fenomen fiind şi proprii tuturor fenomenelor de acelaşi gen. „În mişcarea muncitorească — subliniază Engels — ideile cu adevărat naţionale care corespund faptelor economice, industriale şi agricole — ce caracterizează starea naţiunii respective — sînt în acelaşi timp şi idei cu adevărat internaţionale" [4].

O creaţie este cu atît mai universală, cu cît pătrunde şi exprimă mai adînc esenţa spiritualităţii naţionale. „Mişcarea revoluţionară internaţională a proletariatului — spune Lenin — nu se desfăşoară şi nu se poate desfăşura uniform, ea nu îmbracă forme identice în diferite ţări... Fiecare ţară aduce particularităţile ei preţioase, originale, în torentul general" [5].

Universalitatea implică o continuă confruntare şi osmoză a valorilor naţionale cu cele universale. „În întreaga noastră activitate — arată tovarăşul Nicolae Ceauşescu — ne-am călăuzit şi ne călăuzim de atotbiruitoarea învăţătură marxist-leninistă, căutînd căile pentru a aplica adevărurile ei general-valabile la condiţiile concrete social-economice şi istorice din patria noastră" [6].

Contribuţia ţării noastre pe plan mondial la cooperarea internaţională multilaterală şi la promovarea păcii constituie o expresie a vocaţiei universalului în cultura şi civilizaţia românească. Lucian Blaga exprimă frumos şi cu profunzime această idee : „Sîntem purtători bogaţi ai unor excepţionale posibilităţi. Tot ce

---

[1] René Maheu, *Civilizaţia universalului*, Editura ştiinţifică, Bucureşti, 1968, p. 231.
[2] Tudor Vianu, *Studii de literatură română*, Editura didactică şi pedagogică, Bucureşti, 1965, p. 485.
[3] Ath. Joja *Studii de logică*, vol. II, Editura Academiei R.S.R., Bucureşti, 1966, p. 310.
[4] K. Marx, Fr. Engels, V. I. Lenin, *Despre internaţionalismul proletar*, Editura politică, Bucureşti, 1969, p. 154—155.
[5] V. I. Lenin, *Opere complete*, vol. 41, Editura politică, Bucureşti, 1966, p. 77.
[6] Nicolae Ceauşescu, *România pe drumul desăvîrşirii construcţiei socialiste*, vol. 3, Editura politică, Bucureşti, 1969, p. 530.

putem crede... este că ni s-a dat să luminăm cu floarea noastră de mîine un colț de pămînt. Tot ce putem spera... este mîndria unor inițiative spirituale, istorice, care să sară, din cînd în cînd, ca o scînteie și asupra creștetelor altor popoare"[7].

Or, gîndirea pedagogică românească între cele două războaie mondiale — deși tributară limitelor perioadei respective — concretizează elocvent prin valorile ei progresiste această *vocație a universalului* — trăsătură fundamentală a culturii noastre.

Ampla și multilaterala mișcare pedagogică din epoca construirii socialismului o înalță pe trepte noi de valoroasă manifestare și eficiență.

În primele decenii ale secolului al XX-lea, dezvoltarea gîndirii pedagogice pe plan internațional prezintă un tablou de o mare complexitate și diversitate, consemnat și analizat în însemnate lucrări de pedagogie istorică și comparată, ca cele ale unor teoreticieni în domeniul științei educației cum sînt : A. Messer, R. Lehmann, G. G. Antonescu, Ștefan Bârsănescu, W. Moog, A. Herget, Stanciu Stoian, H. Brandsch, R. Wagner, G. Grünwald, I. C. Petrescu, C. Narly, J. Schröteler, K. Kesseler, P. Barth[8] ș.a.

Pedagogiei clasice văzută ca o filozofie, morală sau psihilogie aplicată, pedagogie pur normativă, intelectualistă și individualistă prin eliminarea aspectului social, focalizată exclusiv pe școlarul în genere și pe învățămîntul în sens restrîns, neținînd seama de aptitudinile copilului și de caracteristicile etapelor de vîrstă, nesocotind însemnătatea factorului social, pregătirea pentru viață și folosind metode pasive, livrești și disciplină impusă, pedagogie — la sfîrșitul secolului al XIX-lea și începutul secolului nostru — de filieră herbartiană, sau neo și post herbartiană, cu reprezentanți[9] ca W. Rein, P. Barth, O. Willmann, F. Buisson, Luigi Credaro ș.a., îi ia locul în primele trei decenii ale veacului XX, sub influența dezvoltării științelor experimentale, o pedagogie orientată experimental — cu W. A. Lay, A. Binet, E. Meumann[10] ș.a. — bazată pe studiul psihologic al copilului, ducînd la constituirea unor noi discipline ,ca pedologia[11] și psihologia pedagogică [12].

---

[7] Lucian Blaga, *Trilogia culturii*, Fundația pentru literatură și artă, București, 1944, p. 336.

[8] A. Messer, *Pädagogik der Gegenwart*, Leipzig, 1931 ; R. Lehmann, *Die pädagogische Bewegung der Gegenwart*, 1923 ; G. G. Antonescu, *Din problemele pedagogiei moaerne*, 1923 ; *Pedagogia contemporană*, 1935 ; Ștefan Bârsănescu, *Unitatea pedagogiei contemporane ca știință*, Iași, 1936 ; W. Moog, *Philosophische und pädagogische Strömmungen der Gegenwart*, Langensalza, 1926 ; A. Herget, *Die wichtigsten Strömmungen in pädagogischen Leben der Gegenwart*, Wien, 1925 ; Stanciu Stoian, Iorgu Stoian, *Curente noi în pedagogia contemporană*, București, 1923 ; Stanciu Stoian, *Din problemele localismului educativ*, București, 1932 ; H. Brandsch, *Pedagogi români contemporani*, 1936 ; R. Wagner, *Die wissenschaftlichen Richtungen der gegenwärtigen Pädagogik*, Erfurt 1926 ; G. Grünwald, *Die pädagogik des zwanzigsten Jahrhunderts*, Freiburg, 1927 ; I. C. Petrescu, *Școala activă*, 1926 ; C. Narly, *Pedagogie generală*, 1938 ; Schröteler și colab., *Pädagogik der Gegenwart in den grossen Kulturländern*, München, 1934 ; K. Kesseler, *Pädagogische, Charakterköpfe*, Frankfurt, 1925 ; P. Barth, *Die Geshichte der Erziekung in soziologischer und geistesgeschtlicher Beleuchtung*, Leipzig, 1920.

[9] W. W. Rein, *Pädagogik im systematischer Darstellung*, 1912 ; P. Barth, *Elemente der Erziehung und Unterrichtslehre* 1920 ; O. Willman, *Fundamentalbegriffe der Erziehungswissenschaft*, 1903 ; F. Buisson, *Dictionnaire de pédagogie*, 1911 ; L. Credaro, *La pedagogia di* F. Herbart, 1900.

[10] v. W. A. Lay, *Experimentelle Pädagogik*, Leipzig, 1908 ; A. Binet, *L'étude expérimentale de l'intelligence*, Paris, 1903 ; E. Meumann, *Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik*, München, 1914.

[11] V. O. Chrisman, *Paidologia*, Iena, 1966 ; G. Persigout, *Essais de pédologie générale*, f. a. : M. C. Schuyten *La pédologie*, 1911 ; L. Ioteyko, *La pédologie*, Liège, 1908, ș.a.

[12] v. A. Binet, *Les idées modernes sur les enfants*, 1909 ; Ed. Claparède, *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale* ; E. C. Thorndike, *Educational Psychology*, New York, 1903 ; A. Kirkpatrik, *Fundamentals of Child Study*, New York, 1903 s.a.

Studiului copilului i se asociază studiul mediului social şi domeniul pedagogiei cunoaşte o bogată diversificare într-o cuprinzătoare paletă de discipline pedagogice : pedagogia copilului şi tînărului (H. Pièron, W. Stern, Ch. Bühler, P. Mendousse ş.a.); pedagogia personalităţii (R. Eucken, G. Budde, W. Wundt, Fr. Paulsen ş.a.) ; pedagogia socială (E. Durkheim, P. Bergemann, P. Natorp ş.a.) ; pedagogia culturii (E. Spranger, Th. Litt, I. Wagner) ; pedagogia adulţilor (W. Flittner, W. Pfeiderer ş.a.) ; pedagogia familiei (M. Offenberg, A. Heinen ş.a.) ; pedagogia estetică (K. Lange, E. Sallwürk ş.a.) ; pedagogia sexuală (Fr. Foerster, P. Brohmer ş.a.) ; pedapogia curativă (O. Décroly, L. Bopp ş.a.) ; antropologia pedagogică (P. Godin, K. C. Rothe ş.a). etc.

Astfel, la sfîrşitul deceniului al treilea al veacului nostru, pedagogia se constituie ca pedagogie ştiinţifică şi are un variat registru tematic şi tehnologic. Prin E. Durkheim şi Fr. Blättner ea se întemeiază ca ştiinţă a educaţiei şi urmăreşte să studieze sistemele de educaţie, tipurile de educaţie, instituţiile pedagogice, legile educaţiei şi gîndirea pedagogică [13].

Cu deceniul al patrulea pedagogia se îmbogăţeşte cu publicarea unor mari tratate de cuprinzătoare sinteză, ca acel Handbuch der Erziehungswissenschaft[14] — în 27 volume — şi se afirmă, cu H. Nohl şi O. Pallat[15], ca o ştiinţă autonomă a fenomenului educativ ca fenomen specific de a forma, de a realiza structuri valorice umane, o ştiinţă deopotrivă teoretică, practic aplicativă şi normativă, cerînd un vast orizont cultural şi o temeinică formaţie filozofică, sociologică şi psihologică. Ea cercetează omul în totalitate, omul integral. „Pedagogia — arată prof. Ştefan Bârsănescu — e o disciplină filozofică cel puţin printr-o însemnată parte din materia ei de studiu : prin partea aceea în care ea examinează raportul educaţiei cu sensul lumii şi al vieţii umane, cu evoluţia umanităţii şi a culturii şi cu idealurile cele mai înalte ale omenirii"[16]. Pedagogia — subliniază prof. Stanciu Stoian — este „ştiinţa educaţiei, ştiinţa faptului educativ. Educaţia sau faptul educativ este o funcţie socială şi educatorul trebuie să cunoască acest fapt, pentru ca să ştie care sînt legile lui după loc şi timp şi să ştie prin urmare cum şi în ce direcţie să-şi orienteze acţiunea"[17].

Toată această dezvoltare a ştiinţei fenomenului educativ, cu marea varietate a direcţiilor ei s-a reflectat intens în gîndirea pedagogică românească dintre cele două războaie mondiale, dar întinsa şi adînca ei rezonanţă nu s-a răsfrînt mecanic, ci a fost asimilată în mod creator în vatra specificului culturii şi tradiţiilor poporului nostru, în sistemul de referinţă dat de coordonatele social-economice şi politic-culturale ale ţării din acea vreme şi anume : gravele contradicţii social-economice, viguroasa acţiune a clasei noastre muncitoare de înlăturare a exploatării poporului, necesitatea consolidării statului naţional unitar şi a promovării valorilor culturale autohtone, cerinţa imperioasă de ridicare a stării materiale şi culturale a claselor asuprite — ţărănimea şi proletariatul.

Asimilarea creatoare a dezvoltării pedagogiei pe plan internaţional în condiţiile specifice ţării noastre şi afirmarea originalităţii gîndirii s-au structurat între

---

[13] v. E. Durkheim, *Education et sociologie*, Paris, 1926 ; Fr. Blättner, *Der Gegenstand der Erziehungswissenschaft, Die Erziehung*, 1931, şi *Wesen und Würde der Pädagogik*, Zeitschrift für päd. v. psch., 1930.

[14] v. Fr. Eggersdorfer, M. Ettlinger, G. Raederscheidt, J. Schröteler, *Handbuch der Erziehungswissenschaft*, München, 1936 (11 volume).

[15] v. H. Nohl, O. Pallat, *Handbuch der Pädagogik*, 5 vol. Langensalza, 1933.

[16] Stefan Bârsănescu, *Istoria pedagogiei româneşti*, Bucureşti, 1944, p. 3.

[17] Stanciu Stoian, *Din problemele localismului educativ*, Bucureşti, 1939, p. 7—8.

cele două războaie mondiale în cîteva *direcții* cu puternic *caracter novator* față de pedagogia trecutului ca : *pedagogia culturii și politica culturii, pedagogia socială sau sociologică ; pedagogia experimentală ; pedagogia școalei active.*

Aceste direcții novatoare în gîndirea pedagogică românească ilustrează adevărul că „istoria pedagogiei unui popor e o oglindă, — una din oglinzile prin care putem privi în sufletul poporului respectiv — spre a-i descoperi marile lui tendințe spirituale", că ea îndeplinește „rolul prețios de fereastră prin care să privim în adîncurile și legile spiritului poporului, în grija și lupta lui pentru a-și împlini în istorie destinul propriu"[18].

În cadrul determinant al coordonatelor social-economice și politic-culturale din acea vreme, arătate mai sus, *direcțiile novatoare* în gîndirea pedagogică românească exprimă un susținut demers de studiere științifică a psihologiei copilului, a procesului instructiv-educativ și a tehnologiei pedagogice și o viguroasă orientare de adaptare a învățămîntului la viață, la realitățile țării, de punere în lumină, în orizont european, și de valorificare prin educație a marilor posibilități creatoare ale poporului nostru, a specificului românesc.

Direcția *pedagogiei culturii și politicii culturii* se caracterizează prin punerea bazelor unei educații științifice, care să promoveze deopotrivă marile valori ca scopuri ale vieții — văzînd, specific esenței umane, crearea de bunuri culturale — și să dezvolte însușirile poporului nostru, făcîndu-l apt pentru creația culturală-istorică, pentru integrarea ei în patrimoniul umanității. Această direcție este reprezentată — cu accent de profil diferit — de o seamă de personalități ale țării ca : Ștefan Bârsănescu și parțial G. G. Antonescu, I. Gabrea, C. Narly — orientarea predominant educativă ; L. Blaga, I. Petrovici, V. Băncilă — accentul filozofic ; C. Rădulescu-Motru — profilul psihologic ; D. Gusti, P. Andrei, Stanciu Stoian, S. Mehedinți, N. Iorga, I. C. Petrescu, P. P. Negulescu, Șt. Zeletin — orientarea sociologică.

Menționăm în acest sens cîteva aspecte.

Ștefan Bârsănescu[19] arată că pedagogia culturii „poate ajuta poporului român să facă istorie, adică să producă o cultură majoră, după structura și viața sufletească a poporului român", iar politica culturii prin componentele sale : politica educație, politica creației culturale, politica propagării culturii, contribuie la „europenizarea culturală a țării în sensul adaptării vieții statului român la formele din statele occidentale" și la o „dezvoltare culturală din tradițiile, instituțiile și cultura autohtonă"[20]. Tinerii trebuie crescuți — subliniază Șt. Bârsănescu — „ca membri ai unui popor, după psihologia și viața proprie, pentru ca ei să poată apoi contribui cît mai original cu putință la opera de creație culturală a umanității", conștienți fiind că un popor „are o chemare istorică originală de îndeplinit în viața planetară a umanității"[21].

La G. G. Antonescu preocupările de pedagogia culturii sînt numai parțial prezente în conceptul de personalitate, văzută ca generatoare de valori culturale

---

[18] Ștefan Bârsănescu, *Istoria pedagogiei românești*, București, 1941, p. 202.

[19] v. Șt. Bârsănescu, *Istoria pedagogiei românești*, București, 1941 ; *Unitatea pedagogiei contemporane ca știință*, Iași, 1936 ; *Politica culturii în România contemporană*, Iași, 1937 ; *Pedagogia*, Craiova, 1932 ; *Tehnologia didactică*, Iași, 1939 ; *Didactica*, Craiova, 1935 ; Unitatea pedagogiei contemporane ca știință este considerată în lucrarea *Pedagogia românească interbelică* de E. Zaharian ca reprezentînd în această perioadă „punctul cel mai înalt al gîndirii educative a lui St. Bârsănescu", p. 95.

[20] Șt. Bârsănescu, *Istoria pedagogiei românești*, București, 1941, p. 173, 194, 195.

[21] Șt. Bârsănescu, *Unitatea pedagogiei contemporane ca știință*, Iași, 1936, p. 308, 310.

și îndeosebi morale, considerată ca ideal al educației și în procesul de transmitere a bunurilor culturale caracteristic influenței intenționate ce definește educația [22]. De asemenea, I. Gabrea vede idealul educației în personalitatea creatoare de valori culturale, personalitate puternic ancorată în specificul de viață al țării și poporului nostru, producătoare și propagatoare de bunuri culturale [23]. La fel, pentru C. Narly idealul educației este personalitatea axată pe domeniul valorii și cuprinzînd ceea ce este specific omului : acea umanitate ce îmbrățișează în întregul ei atît trecutul cît și prezentul. Personalitatea își găsește dezvoltarea maximă în profesie [24].

Accentul filozofic al pedagogiei culturii îl găsim la gînditori ca : I. Petrovici, prin fixarea idealului educației în personalitatea ce posedă o temeinică cultură generală și o concepție de viață [25], la L. Blaga, care consideră satul românesc „purtătorul matricei noastre stilistice" și posesorul autenticității noastre culturale, fără a preconiza însă rămînerea numai la realizările sătești [26], la V. Băncilă, pentru care cultura înseamnă deopotrivă atitudine față de viață și armonizare cu totul ; educația se referă la cultură și o implică — cultura fiind o condiție necesară de existență a unui popor [27].

Profilul psihologic al pedagogiei culturii este conturat prin contribuția lui C. Rădulescu-Motru, pentru care esența educației e dată de procesul formării personalității, de saltul de la individualitate la personalitate ,forma cea mai înaltă de personalitate fiind aceea a vocației, caracterizată prin crearea de valori culturale, originalitate și conștiința răspunderii. În ce privește educarea poporului român, ea își găsește fundamentarea în cunoașterea temeinică a sufletului acestui popor și în modelarea lui potrivit trăsăturilor sale esențiale. Prin punerea în valoare a specificului poporului nostru, prin ridicarea mediului sătesc la o cultură superioară corespunzătoare orașului, se deschide calea europenizării realității românești [28].

Orientarea sociologică a pedagogiei culturii și politicii culturii este reprezentată printr-o seamă de gînditori ca : D. Gusti, Stanciu Stoian, P. Andrei, S. Mehedinți, P. P. Negulescu, N. Iorga, I. C. Petrescu, St. Zeletin, Ilie Cristea, P. Constantinescu — Iași și a urmărit, în condițiile și limitele de epocă, consolidarea statului național unitar și ridicarea social-cultural a poporului, îndeosebi a țărănimii. Astfel, D. Gusti [29] elaborează sistemul său sociologic și întreprinde susținute acțiuni de cunoaștere a satului și de culturalizare a maselor țărănești. Stanciu Stoian [30] mili-

---

[22] G. G. Antonescu, *Pedagogie generală*, București, 1930, p. 10, 390 ; v. și *Educație și cultură*, București, 1928 ; *Educația morală în școala românească*, București, f. a. ; *Studii asupra educației morale și estetice*, București, 1912.

[23] I. Gabrea, *Școala creatoare*, București, 1927, p. 288—390 ; v. și *Un centru național de documentare pedagogică*, 1937 ; *Spre o pedagogie românească*, 1937 ; *Pedagogia ca știință și obiect de învățămînt*, 1939.

[24] C. Narly, *Pedagogia generală*, București, 1938, p. 45, 48, 234, 243 ; v. și *Pedagogia socială și personalitatea*, București, 1938, *Metode de educație*, București, 1943.

[25] v. I. Petrovici, *Puterile culturii*, București, 1932 ; *Valoarea omului*, București ; *De-asupra sbuciumului*, București.

[26] v. L. Blaga, *Trilogia culturii*, București, 1944 ; *Elogiul satului românesc*, București, 1937.

[27] v. V. Băncilă, *Erocrație și pedagogie*, București, 1937.

[28] v. C. Rădulescu-Motru, *Vocația*, București, 1932 ; *Cultura românească și politicianismul*, București, 1904 ; *Românismul*, București, 1936 ; *Psychologie des rumänischen Volkes*, 1937.

[29] v. D. Gusti, *Un an de activitate la Ministerul Instrucției, Cultelor și Artelor*, București, 1934 ; *Problema sociologiei. Sistem și metodă*, București, 1940 ; *Știința și pedagogia națiunii*, București, 1941.

[30] v. Stanciu Stoian, *Școala superioară țărănească*, București, 1937 ; *Sociologia și pedagogia satului*, București, 1943.

tează pentru „reforme sociale de ordin economic și politic" în lumea satului, pentru progres în primul rînd prin industrializarea agriculturii, pentru „o nouă cultură țărănească" și pentru formarea țăranului cult, adaptat civilizației moderne, pentru o „școală unitară a satului" fundamentată științific și pentru un cămin cultural văzut ca o instituție de învățămînt științifică modernă ; P. Andrei [31] cere ridicarea prin educație și cultură a întregului popor, crearea de noi „forme de viață" printr-o școală democratică, practică și regională, prin organizarea de școli superioare țărănești și de universități populare ; S. Mehedinți [32] arată că actul educativ înseamnă integrarea tinerei generații în tradițiile de civilizație și cultură ale poporului român și edificarea unui sistem de educație corespunzător acestuia — cadrul specific nouă fiind cel al satului, iar metoda indicată reprezentînd o școală a muncii și a iubirii ; P. P. Negulescu [33] susține înfăptuirea unei școli educative care să dezvolte funcțiile sufletești ale copilului, o școală adaptată realităților țării noastre și bazată pe principiul formativ al muncii ; N. Iorga [34] a căutat să promoveze un învățămînt practic și adaptat necesităților țării noastre și să formeze un „om armonios", care „să aibă topite în însuși sufletul lui" realitățile naționale, școala fiind datoare să dezvolte însușirile creatoare și pe cele de caracter ; I. C. Petrescu [35] pune în prim plan necesitatea întemeierii unei pedagogii românești realiste, îndreptate spre „valorile de cultură ale satului, ca temei al culturii naționale" și ale cărei principii „să izvorască din studiul aprofundat al satului și psihologiei țăranului", idealul educației fiind „integrarea cît mai perfectă a individului în societatea respectivă" ; Șt. Zeletin [36] propune, prin prismă socialist-burgheză, o școală corespunzătoare dezvoltării României moderne, o școală științifică și practică, bazată pe studiul sociologic al realităților noastre sociale, o „școală națională" care să formeze „sufletul social românesc" ; Ilie Cristea [37], Petre Constantinescu-Iași aduc viziunea progresistă, revoluționară, a militantului comunist care condamnă racilele unei educații ce pregătește tineretul „sub semnul idealurilor apuse" și cere o școală nouă, potrivită societății noastre de mîine.

Profesorul Petre Constantinescu-Iași, în lucrarea „Reforma învățămîntului secundar", publicată în 1923, expune principiile pe care le consideră că trebuie să fundamenteze învățămîntul : școala unică și gratuită pentru toți, școala muncii și a pregătirii pentru viață, caracterul laic al procesului de învățămînt ș.a. și subliniază că în acest fel școala va fi în măsură să realizeze „dezvoltarea integrală a tuturor aptitudinilor" și să asigure pregătirea tineretului „spre a-și construi o viață demnă, mai fericită".

---

[31] v. P. Andrei, *Sociologia generală*, Craiova, 1936 ; *Instrucția publică*, București, f.a.

[32] v. S. Mehedinți, *Trilogii*, București, f.a. ; *Școala poporului*, București, 1929 ; *Altă creștere. Școala muncii*, București, f.a.

[33] v. P. P. Negulescu, *Reforma învățămîntului*, București, 1927.

[34] v. N. Iorga, *Cultura națională și politica națională*, București, 1908 ; *Noua direcție a învățămîntului*, București, 1931 ; *Politica culturii*, București, 1929.

[35] v. I. C. Petrescu, *Contribuții la o pedagogie românească*, Craiova, 1938, p. 6, 165 ; *Școala și viața*, București, 1929 ; *Regionalismul educativ*, București, 1933.

[36] v. Șt. Zeletin, *Naționalizarea școalei*, București, 1926.

[37] v. Ilie Cristea, *Articole* (1923—1936), Editura politică, București, 1961 ; Petre Constantinescu-Iași, *Pagini de luptă din trecut*, Editura politică, 1974.

În perioada dintre cele două războaie mondiale, Partidul Comunist Român a pus bazele unei pedagogii marxiste în țara noastră axată pe propagarea principiilor marxist-leniniste ale educației și învățămîntului și pe o viguroasă și profundă critică a regimului burghezo-moșieresc și a politicii lui culturale. Prin ziare și reviste de stînga ilegaliste și legaliste ca : „Socialismul", „Lupta de clasă", „Raza", „Năzuința", „Era nouă", „Arena", „Tineretul socialist", „Scînteia", „Ialul socialist" ș.a., Partidul Comunist Român duce în acest sens o puternică și temerară luptă.

Această acțiune plină de jertfe de răspîndire a concepției științifice revoluționare a clasei muncitoare, de formare a conștiinței politice combative a maselor, de ridicare a nivelului lor cultural a avut un întins și adînc răsunet. Ideile inovatoare revoluționare marxist-leniniste prind viață în activitatea numeroaselor cercuri comuniste răspîndite în întreaga țară. Cadrele didactice răspund în mare număr, își însușesc concepția nouă revoluționară a clasei muncitoare și se înregimentează în marea luptă a partidului.

Partidul Comunist Român a sprijinit prin întreaga presă de stînga acțiunile învățătorilor și profesorilor, le-a susținut revendicările și a făcut cunoscută opiniei publice situația tragică a cadrelor didactice în condițiile crizei capitaliste din 1929—1933. În lupta sa pentru promovarea misiunii istorice a școlii, Partidul Comunist Român a dat un neprecupețit ajutor organizării Congresului extraordinar al corpului didactic din 1933 și a adresat cadrelor didactice broșura de însemnătate istorică : *Către învățătorii și institutorii șomeri. Către toți membrii săraci ai corpului didactic* (1933). În moțiunea de protest a acestui Congres extraordinar al corpului didactic găsim o curajoasă înfierare a abuzurilor regimului, a politicii nedemocratice, a ideilor retrograde. Ea reflectă adînca înrîurire în conștiința cadrelor didactice a concepției noi, revoluționare a clasei muncitoare.

Direcția pedagogiei sociale sau sociologice reprezintă punctul de vedere nou de renunțare la orientarea individualistă a educației și la registrul de arie restrînsă, monovalentă, a pedagogiei școlare ; reprezintă instaurarea opticii profunde și complexe a modelării integratoare umane și prin unitatea socială de viață, prin comunitatea umană considerată esențială pentru formarea și realizarea omului. Pedagogia socială analizează fenomenul educativ ca fenomen social, folosește metode sociologice și — depășind granițele școlii — cuprinde și domeniul post și extrașcolar, înglobînd în acțiunea educativă întregul tineret și populația adultă. Această direcție novatoare este ilustrată, în această perioadă, de teoreticieni și practicieni ai fenomenului social-cultural ca D. Gusti, Stanciu Stoian, I. C. Petrescu și parțial Ștefan Bârsănescu, Apostol, Culea, Gr. Tăbăcaru, Gh. T. Dumitrescu, O. Neamțu, I. Berca, Eugen Neculau ș.a.

D. Gusti[38] concepe educația ca „acțiune intenționată de integrare a individului în viața socială", acțiune formatoare de „personalități sociale", vizînd deopotrivă tineretul și „înălțarea prin cultură a satelor românești", căile de realizare fiind date deopotrivă de școală și de căminul cultural — văzute ca instituții deosebite, dar conlucrînd în mod armonios —, de serviciul social și de școala superioară țărănească, totul desfășurîndu-se în procesul adaptării la mediul social de viață, ducînd la autocunoaștere și la autovalorificare.

[38] v. D. Gusti, *Sociologia militans*, București, 1946 ; *Un an de activitate la Ministerul instrucțiunii*, București, 1954.

Stanciu Sotian [39] consideră pedagogia ca știința ce studiază „funcția educativă a vieții sociale și umane", funcție ce, ținînd seama de mediul social organic de viață, trebuie să creeze un „mediu favorabil unei culturi proprii", care deschide accesul la universal. Adaptînd școala la „mediul ei natural, nu înțelegem s-o înlănțuim de el", iar țăranul român trebuie ridicat „la înălțimea epocii lui".

I. C. Petrescu [40] vede necesară constituirea unei pedagogii românești bazată pe cunoașterea realităților noastre sociale, ale cărei principii să „izvorască din studiul aprofundat al satului", al „mediului social regional de viață", nimeni neputîndu-se „simți legat de patrie înainte ca sufletul său să fi vibrat profund prin contactul cu localitatea unde trăiește".

Ștefan Bârsănescu [41] integrează fenomenul educației în praxisul social-uman și concepe știința pedagogiei ca cercetare a unui fenomen specific ce „rezultă din contactul dintre societate și cultură în vederea realizării de valori". Acordă o deosebită însemnătate educației și culturalizării maselor ca transmițătoare de valori spirituale înaintate și consideră extinderea granițelor educației ca exprimînd tendința de pedagogizare a întregii vieți umane.

Apostol Culea, Gr. Tăbăcaru, Gh. T. Dumitrescu, O. Neamțu, I. Berca, Eugen Neculau ș.a. dezvoltă teoretic și practic principiile școalei unitare a satului și ale școalei superioare țărănești [42].

Orientările din cadrul direcției pedagogiei sociologice s-au resimțit de influențele ideologice ale epocii, reflectînd limitele acesteia. Astfel, valorile spirituale ale satului, considerat ca formație social-economică de bază a organizării sociale a țării în aceea perioadă, au fost văzute în parte de pe pozițiile tradiționalist-idilice ale semănătorismului sau în optica poporanismului de neînțelegere justă a marelui rol revoluționar al clasei muncitoare în dezvoltarea social-economică și politic-culturală a României.

Direcția pedagogiei experimentale a pus în lumină și a valorificat în contextul realităților românești orientarea inovatoare de studiere științifică, psihologic-experimentală a copilului. Ea a întrunit, în această perioadă, contribuția însemnată a unor teoreticieni și practicieni ca : Vl. Ghidionescu, D. Todoran, Al. Roșca, N. Mărgineanu, Gr. Tăbăcaru, Em. Brandza ș.a., a favorizat un amplu proces de cercetări experimentale în sens larg în școală și inițierea de școli experimentale [43] și a avut un puternic corespondent într-o susținută activitate de psihologie experimentală, focalizată la Universitatea din București : C. Rădulescu-Motru, Gh. Zapan, C. Georgiade, I. M. Nestor, C. Bontilă ș.a. și Cluj — Fl. Ștefănescu-Goangă, N. Mărgineanu, A. Roșca, L. Rusu, L. Bologa, A. Chircev ș.a., precum și la Iași — V. Pavelcu.

---

[39] v. Stanciu Stoian, *Sociologia și pedagogia satului*, București, 1943 ; *Din problemele localismului educativ*, București, 1932.

[40] v. I. C. Petrescu, *Contribuții la o pedagogie românească*, Craiova, 1938 ; *Școala și viața*, București, 1929 ; *Regionalismul educativ*, București, 1933.

[41] v. Ștefan Bârsănescu, *Pedagogia practică*, Craiova, 1946; *Pedagogia agricolă*, Iași, 1946 ; *Politica culturii în România contemporană*, Iași, 1937.

[42] v. Apostol Culea, *Școala unitară a satului*, București, 1938 ;*Probleme culturale din satul românesc*, București, 1942 ; Gh. Dumitrescu, *Școala superioară țărănească*, f.a. ; *Călăuza școalelor țărănești*, București, 1939 ; I. Berca, *Școala superioară țărănească* ; f.a. ; *Școala de cadre pentru școalele românești*, București, 1942 ; Eugen Neculau, *Universitata populară de la Ungheni*, în vol. *Educația adulților*, București, 1969 ; Gr. Tăbăcaru, *Pedagogia socială*, 1926, O. Neamțu, *Întoarcerea la izvoare*, București, 1941.

[43] v. Stanciu Stoian, V. Iliescu, *Contribuții la istoricul cercetării pedagogice și al școlilor experimentale din România*, București, 1967.

Vl. Ghidionescu vede orientarea științifică în pedagogie în studierea concretă a naturii copilului aflat în dezvoltare și în „adaptarea mijloacelor de educație și instrucție individualității copiilor" ; D. Todoran consideră educația ca o „experiență integrală pentru copil și om în genere" și cere o investigare multilaterală a individualității prin metode obiective ; Al. Roșca evidențiază marea însemnătate a studierii integrale a individualității copilului ca o realitate vie, concretă și face dependentă de aceasta eficiența procesului educativ". N. Mărgineanu întreprinde un amplu demers științific de cunoaștere a personalității, procesul educativ cerînd considerarea sufletului omenesc în „toată complexitatea sa și a mediului — cel social îndeosebi — din care el face parte"[44].

Direcția pedagogică a școalei active, de cuprinzător orizont metodologic novator și de mare rezonanță, urmărind punerea în valoare în mod complex și integral a tendinței spre activitate și efort propriu, esențială sufletului omenesc, a focalizat, în perioada, dintre cele două războaie mondiale, contribuțiile[45] unor numeroși pedagogi români : G. G. Antonescu, I. C. Petrescu, Ștefan Bârsănescu, Stanciu Stoian, I. Gabrea, A. Manolache, C. Narly, O. Ghibu, I. Găvănescul, Radu Petre, Gh. Comicescu, I. Nisipeanu, D. Teodosiu, Gr. Tăbăcaru, N. Apostolescu, I. Popescu-Teiușan, D. Muster, I. Sulea-Firu, V. P. Nicolau ș.a.

Desfășurate în cadrul determinant al coordonatelor social-economice și politico-culturale ale țării noastre din aceea vreme — amintite anterior — aceste direcții din gîndirea pedagogică românească poartă înrîuririle limitelor de epocă și de clasă, reflectate variat și intensiv diferit la unii reprezentanți ai acestor direcții. Unii dintre gînditori rămîn tributari determinismului mecanicist și naturalist (G. G. Antonescu) ; alții concepției lui Durkheim sau voluntarismului lui Wundt (D. Gusti), orientărilor energetiste (C. Rădulescu-Motru). În gîndirea pedagogică din această perioadă se observă caracterul contradictoriu și neînțelegerea justă a adevăraților factori determinanți, a legilor dezvoltării sociale și a rolului maselor în procesul istoriei. În multe cazuri se manifestă caracterul de a servi și apăra interesele social-politice și culturale ale claselor dominante.

De însemnătate deosebită este faptul că aceste direcții novatoare în gîndirea pedagogică românească dintre cele două războaie mondiale — cu limitele de epocă respective — reprezintă elocvente manifestări ale *vocației universalului*, caracteristică fundamentală a culturii poporului nostru, lucrările reprezentanților acestor direcții constituind concretizări creatoare ale valorilor universale la specificul nostru și universalizări ale acestuia.

---

[44] v. Vl. Ghidionescu, *Introducere în pedologie și pedagogie experimentală*, București, 1926 ; *Idei și metode noi în educația copiilor*, București, 1933 ; D. Todoran, *Psihologia educației*, Sibiu, 1942 ; Al. Roșca, *Selecția valorilor*, Sibiu, 1943 ; v. N. Mărgineanu, *Psihologia persoanei*, Sibiu, 1941 ; *Psihologia exercițiului*, 1929 ; *Psihologia învățării*, 1931 ; Gr. Tăbăcaru, *Pedagogia experimentală*, 1934 ; Em. Brandza, *Experimentul pedagogic prin metoda integrală a grupelor echivalente*, București, 1934.

[45] G. G. Antonescu, *Pedagogia generală*, Craiova, 1941 ; I. C. Petrescu, *Școala activă*, București, 1943 ; Ștefan Bârsănescu, *Tehnologie didactică*, Iași, 1939 ; Stanciu Stoian, *Sociologia și pedagogia satului*, București, 1943 ; I. Gabrea, *Școala creatoare*, București, 1927 ; A. Manolache, *Libertatea și autoritatea în educație*, București, 1947 ; C. Narly, *Pedagogia generală*, București, 1938 ; O. Ghibu, *Prolegomene la o educație românească*, București, 1940 ; I. Găvănescul, *Pedagogia militans*, Iași, 1932 ; Radu Petre, *Experimentări și realizări în spiritul școalei active*, Pitești, 1930 ; Gh. Comicescu, *Orientarea biologică în știința educației*, Botoșani, 1931 ; I. Nisipeanu, *Școala activă*, R. Vîlcea, 1922 ; D. Teodosiu, *Pedologie*, București, f.a. ; Gr. Tăbăcaru, *Problemele școalei active*, Tecuci, 1924 ; N. Apostolescu, *Organizarea practică a școalei noi*, Deva, 1939 ; I. Popescu-Teiușan, *Pedagogia comunităților de muncă*, Craiova, 1943 ; D. Muster, *Intuiție și experiență*, 1939 ; I. Sulea-Firu, *Spiritul școalei noi*, 1942, V. P. Nicolau, *Introducere în pedagogie*, 1940.

Școala noastră a contribuit din plin la procesul ascendent al continuității și asimilării originale a marilor valori culturale, proces izvorît din realitățile noastre sociale și desfășurat stadial, pe etape de dezvoltare specifice fiecărei epoci și reprezentanți de seamă ai gîndirii pedagogice românești dintre cele două războaie mondiale (Ștefan Bârsănescu, Stanciu Stoian, Iosif Gabrea, Dimitrie Todoran ș.a.), în contact cu ideologia revoluționară a mișcării noastre muncitorești, au elaborat în anii construirii socialismului însemnate opere pedagogice.

Școala noastră, „principalul izvor de cultură și factor de civilizație" cunoaște azi realizări structurale de mare însemnătate. De la învățămîntul preșcolar — bogat răspîndit în întreaga țară — la învățămîntul general obligator de 10 ani, la liceul de cultură generală de 12 ani — larg diversificat —, la liceele de specialitate, școlile profesionale și tehnice — în pas cu sarcinile dezvoltării noastre economice — pînă la învățămîntul superior și postuniversitar, temeinic structurat, ea asigură cadrele necesare țării. Gratuitatea întregului învățămînt și a manualelor și cuprinzătorul sistem al burselor școlare; vasta activitate de perfecționare a procesului instructiv-educativ, implicînd elaborarea de noi planuri de învățămînt, programe, manuale; îmbunătățirea metodelor și mijloacelor de învățămînt și sistemul de măsuri privind activitatea, pregătirea și rolul social al cadrelor didactice, — toate pun în lumină însemnătatea etapei actuale în dezvoltarea învățămîntului românesc și rolul important pe care partidul și guvernul îl acordă școlii în marea operă de construire a socialismului și comunismului în patria noastră „în formarea și modelarea omului" noii societăți.

„...Nu trebuie să uităm — arată tovarășul Nicolae Ceaușescu — că cea mai mare bogăție o reprezintă omul; el este făuritorul tuturor bunurilor materiale și spirituale, de el depinde înaintarea cu succes a patriei noastre pe calea societății comuniste" [46].

Învățămîntul nostru fundamentat pe concepția revoluționară a clasei muncitoare, construiește în mod multilateral edificiul înalt al școlii socialiste și comuniste.

Astăzi, în anii României socialiste, cultura românească duce mai departe impresionantul proces al asimilării și zămislirii valorilor de înaltă semnificație, împletind organic cultura noastră socialistă cu ceea ce a fost progresist și valoros în istoria zbuciumatei existențe și afirmări a poporului român.

Exprimînd *vocația universalului,* cultura noastră se aseamănă arborelui puternic: cu cît rădăcinile lui sînt mai adînc înfipte în pămîntul care îi dă viață, cu atît coroana lui îmbrățișează zările tot mai cuprinzător și mai înalt.

---

[46] Nicolae Ceaușescu, *Raport la Conferința Națională a P.C.R.*, 1972, Editura politică, București, 1972, p. 82.

Prezența iluminismului în pedagogia românească

MIOARA CIMPOIEȘ-DIMULESCU

Afirmat în perioada pregătirii și desăvîrșirii revoluției burgheze, iluminismul s-a reflectat în mare măsură și pe plan pedagogic, contribuind la nașterea unei mișcări pedagogice care urmărea să realizeze sistemul instructiv-educativ în concordanță cu cerințele noii clase în ascensiune, să pregătească pe înfăptuitorii acestei revoluții și să formeze cetățenii care să lupte pentru constituirea și consolidarea statelor naționale. De aceea, secolul al XVIII-lea — epoca culminantă a iluminismului — a fost numit și „secolul pedagogic".

În cadrul acestei mișcări pedagogice s-au conturat curente pedagogice avînd printre reprezentanții lor profesori, scriitori și oameni de știință, preocupați de găsirea acelor principii didactice și a acelor metode de educație și instrucție care să pregătească mai ușor, mai repede și mai temeinic pe acești înfăptuitori ai ideologiei noi, burgheze.

Ideile gînditorilor iluminiști au depășit granițele țărilor în care apăruseră (Anglia, Franța, Țările de Jos), aria lor de răspîndire întinzîndu-se în întreaga Europă și chiar în Lumea nouă (Statele Unite). În fiecare țară, însă, datorită condițiilor istorice deosebite și specificului fiecărui popor, această mișcare a luat contururi deosebite, punîndu-se accentul fie mai mult pe aspectul social-politic (Rusia și în oarecare măsură țara noastră), fie pe cel cultural (Prusia și Imperiul habsburgic).

Iluminismul german, în condițiile proprii (fărîmițarea teritorială, politică, cu multe aspecte retrograde, spirit catolic fervent), are, mai ales, un caracter cultural, dînd naștere unei științe de erudiție și unei literaturi noi, cu note pregnante de romantism și misticism, obiectivele sale politice și sociale fiind mai modeste decît acelea ale iluminismului francez. Acesta din urmă se caracteriza printr-o orientare democratică și republicană mai pronunțată, prin raționalism dezvoltat, prin critică ascuțită a dogmatismului, a misticismului, a clericalismului și printr-o mai pronunțată notă de laicitate și de ateism.

Amestecul de raționalism și de teologism, care se întîlnește adesea la filozofii iluminiști germani, era mai mult adecvat ordinii de stat și mentalității din statele germane ale acestei epoci. Pe această linie se înscriau concepțiile filosofice ale celor mai mulți gînditori, începînd de la Leibniz și pînă la Chr. Wolff, S. Pufendorf, F. Chr. Baumeister — pentru a nu aminti decît pe aceia ale căror opere

au fost mai răspîndite în Transilvania, în Banat, dar şi în Moldova şi în Ţara Românească.

Aşadar, în comparaţie cu iluminismul francez şi cu cel englez (mai puţin radical decît primul), iluminismul german a apărut mai tîrziu, în ultimul sfert de veac al sec. al XVIII-lea, şi se prezintă mai moderat, cu multe poziţii de compromis, dar cu o accentuată notă culturală, ceea ce a determinat o prodigioasă activitate pe planul realizărilor pedagogice, mai puţin originale din punct de vedere teoretic, dar cu o amplitudine mult mai mare în ceea ce priveşte aplicarea practică : organizarea de instituţii şcolare, realizări importante în didactică şi metodică, o bogată literatură didactică.

Mişcarea pedagogică iluministă din Apusul Europei a fost cunoscută de timpuriu de oamenii de cultură români cu vederi înaintate.

Iluminismul românesc a dobîndit unele trăsături comune — în toate cele trei ţări române —, decurgînd din similitudinea anumitor condiţii de ordin istoric-social (lupta pentru eliberare socială, pentru independenţă şi unitate naţională), dar şi trăsături specifice, care sînt o consecinţă a unor condiţii diferite de ordin politic-administrativ din Ţara Românească şi din Moldova (prin preceptorii francezi, prin cărţile aduse de aceştia din ţara lor, prin tinerii ce studiaseră în Franţa sau Italia, prin dascălii greci de la academiile domneşti, sau din familiile boiereşti) şi a iluminismului german în Transilvania şi în Banat (printr-o mai amplă circulaţie a operelor pedagogilor germani, studii efectuate la Viena, Budapesta, Berlin, Praga şi în genere prin politica culturală iosefinistă).

Cele mai importante idei ale gînditorilor iluminişti au fost cunoscute, în genere, pe tot teritoriul ţării noastre, datorită contactului permanent al intelectualităţii româneşti cu cultura apuseană şi legăturilor culturale ce au avut loc în mod permanent între cele trei ţări române, care aveau aceleaşi năzuinţe, aceleaşi idealuri. Cărţile didactice tipărite la Viena, Buda, Leipzig, Bucureşti, Iaşi, traducerile şi manuscrisele celor mai multe lucrări, au ajuns, printr-un larg proces de osmoză, în bibliotecile publice şi particulare din cele trei ţări române.

Una din aceste cărţi, tipărită la Buda, în tipografia universităţii Ungariei, în 1818, este *Pedagogia şi Metodica pentru învăţătorii şcolilor orăşeneşti şi săteşti de Villom, întîi acum pre limba Daco-Românească tradusă şi prefăcută de Naum Petrovici, al fundusurilor şcoalelor de legea grecească numită naţionale în Krăimia Ungariei crăiesc perţeptor.*

Prin această lucrare, Naum Petrovici făcea cunoscute ideile noi, progresiste, în probleme de educaţie şi învăţămînt, ale pedagogului iluminist Peter Villaume.

Peter Villaume a trăit între anii 1746—1825, fiind predicator, director al unui institut de educaţia fetelor şi profesor la un liceu din Berlin. Adept al ideilor revoluţiei franceze şi critic aspru al politicii culturale reacţionare din Prusia, a emigrat în Danemarca, în 1793, unde a activat ca pedagog pînă la sfîrşitul vieţii.

H. König, într-un studiu în care prezintă sistemul de educaţie naţională a lui Peter Villaume[1], îl numeşte „pedagog progresist german", care a dezvoltat „în modul cel mai consecvent şi cuprinzător ideile progresiste într-un sistem de educaţie naţională".

---

[1] H. König, *Zur Geschichte der Nationalerziehung in Deutschland im letzten Drittel des Jahrhunderts*, în *Monumenta pedagogica*, Berlin, 1960.

În *Pädagogische Enzyklopedie* (Berlin, 1963), este considerat „pedagog iluminist" şi „adept al educaţiei naţionale", ale cărui idei cu privire la educaţie „poartă un caracter antifeudal, umanist, naţional şi reprezintă un sistem democratic de educaţie, în care un loc important îl ocupă educaţia în spiritul patriotismului democratic şi educaţia pentru muncă".

Din analiza lucrărilor lui Peter Villaume, *Geschichte des Menschen* şi *Pedagogia şi Metodica...*, tradusă de Naum Petrovici, sîntem întru totul de acord cu caracterizarea enunţată mai înainte. Credem, însă, că deşi pedagogul în discuţie este considerat în lucrarea citată drept „pedagog german", el aparţine prin origine poporului francez, iar prin ideile sale social-politice şi culturale îl înscriem printre reprezentanţii aripei înaintate a iluminismului francez. Considerăm ca o dovadă în susţinerea acestui punct de vedere afirmaţiile lui Villaume din prefaţa la lucrarea *Geschichte des Menschen*, în care, adresîndu-se publicului german, menţiona că lucrarea, iniţial, a fost scrisă în limba franceză şi că trebuie scuzat pentru folosirea „galicismelor", deoarece el a tradus-o din franceză, din „lipsă de îndemînare de a se exprima direct în limba germană"[2]. Trebuie remarcat că apăruseră pînă atunci două ediţii în limba franceză ale acestei lucrări, bine primite de cadrele didactice cu vederi înaintate. Villaume mai adaugă că ar fi dorit ca recenzenţii germani ai acestei opere, apărută în prima ediţie în limba germană, să-i fi dat îndrumări critice, „dar ei au avut reţineri faţă de un străin". Prima ediţie a acestei lucrări, după cum scrie în continuare Villaume, a fost întrebuinţată în „Philantropinum"-ul din Dessau şi în Institutul din Schnepfenthal.

Din cele arătate mai sus, şi îndeosebi din analiza critică a ideilor sale, aşa cum se desprind din cîteva lucrări, rezultă că putem să-l considerăm pe P. Villaume printre reprezentanţii iluminismului francez. Desfăşurîndu-şi activitatea didactică şi scriind o mare parte a operei sale în Germania şi pentru şcolile germane, P. Villaume a fost influenţat de curentul pedagogic filantropinist, cel mai răspîndit la timpul respectiv în această ţară, adăugînd la ideile pedagogice ale reprezentanţilor de seamă din acel timp ai acestui curent — Basedow, Campe, Wolke, Salzmann — şi anume despre educaţia fizică, educaţia în spirit umanist, dezvoltarea raţiunii şi a bunului simţ, pregătirea unui cetăţean care să fie apt pentru a desfăşura o prodigioasă activitate practică — utilă lui şi societăţii —, deci pregătirea pentru o viaţă fericită pe care urma să o ducă aici, pe pămînt, ideile reprezentanţilor aripii celei mai radicale a pedagogiei iluministe franceze, cu importantele direcţii : lupta deschisă împotriva rămăşiţelor ideologice ale feudalismului manifestate în sistemul instructiv-educativ, lupta pentru egalitate în drepturi a burgheziei şi deci pentru o educaţie şi instrucţie egală, scoaterea educaţiei de sub influenţa bisericii.

Ideile pedagogice şi metodice ale lui Peter Villaume, unul dintre reprezentanţii de seamă ai acestui curent, sînt cuprinse în cîteva manuale şi lucrări pedagogice importante, cum şi în diferite articole apărute în presa epocii şi îndeosebi în „Jurnalul din Braunschweig", redactat de Campe[3].

---

[2] P. Villaume, *Geschichte des Menschen*, ed a II-a, Leipzig, 1793, (Prefaţa).

[3] Din lucrările lui Peter Villaume citäm : *Von der Bildung des Körpers in Rücksich auf die Vollkommenheit und Glückseligkeit der Menschen oder über die physiche Erziehung insonderheit* (1787), *Über das Verhältnis der Religion zur Moral und zum Staate* (1791) ; *Geographie und Geschichte für die Jugend der Bürger und für Bürgerliche* (1792) ; *Abhandlungen, das Interesse der Mennscheit und der Staaten betrefend*, Altona (1794).

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

Pedagogia şi Metodica..., în traducerea şi prelucrarea lui Naum Petrovici, deşi gata pentru tipar în 1816 şi tipărită abia în 1818 cu concursul material al directorului şcolilor naţionale din districtul Cenadului, Nicolae Petrovici, era realizată spre folosul tuturor educatorilor români, dar mai ales al învăţătorilor tineri, care „au gustat învăţături pre la şcoalele cele mari şi care iubesc pre tinerimea şi e spre creştere încredinţată".

Naum Petrovici se adresa deci celor ce veniseră în contact cu noile idei pedagogice ale epocii, şi nu acelora care „socotesc cum că o întocmire nouă a şcoalelor ar fi păgînătate şi blăstăm pre capul lor". Aşadar, el nu vorbea acelor oameni de şcoală rămaşi adepţi ai unui învăţămînt tradiţionalist învechit, dogmatic şi care se opuneau noii orientări în pedagogie.

El dorea ca această carte să fie într-adevăr utilă, să dea „sfat şi mînă de ajutoriu învăţătorilor..." şi „nişte mijlociri (metode) după care s-ar putea îmbunătăţi întocmirea cea dinlăuntru a şcoalelor, prin oraşe şi prin sate".

Naum Petrovici, în partea intitulată *Către cititoriu*, dă definiţia pedagogiei în lumina curentului filantropinist şi a concepţiei pestalozziene: „Pedagogia iaste o măiestrie, care ne învaţă a creşte pruncul, sau să grăiască mai desvălit, care ne învaţă a creşte în prunc inima curată şi sufletul bun şi înţelept, pre amîndouă acestea a cunoaşte şi pre căile într-o prietenie a le duce". Probabil aceasta este prima definiţie în limba română a pedagogiei. De altfel, tot în acest cuvînt introductiv el arăta că „această învăţătură (Pedagogia)... pînă la anul 1812 nouă necunoscută ne-au fost".

Este cunoscut însă faptul că în Transilvania şi în Banat lucrările de didactică şi metodică ale lui Ignatius Felbiger fuseseră traduse şi publicate în limba română, la Viena, încă din anul 1785 şi se foloseau de învăţători ambele versiuni: *Carte trebuincioasă pentru dascălii şcoalelor de jos româneşti neunite în Chiesaro-Crăeştile Ţări de moştenire, De lipsă cărticea pentru învăţătoriu a neuniţilor rumăneştilor mai mici şcoale în Împăr. şi Crăieştile Ţări*[4].

Pedagogia prelucrată după Villaume de Naum Petrovici poate fi considerată ca una din primele încercări de prezentare într-un sistem închegat a problemelor de teorie pedagogică, ea făcînd parte dintr-o etapă pregătitoare de apariţie a pedagogiei sistematice româneşti, în cea de-a doua jumătate a secolului trecut.

În cuvîntul adresat cititorilor, Naum Petrovici dă şi definiţia metodicii — într-un înţeles mult mai larg decît cel folosit azi: „Metodica ne învaţă a ceti, a scrie, a socoti, a cunoaşte sfînta lege şi limba maicii, a cunoaşte lumea şi oamenii şi înţelepţeşte a gîndi şi a judeca". Deci, se referea nu numai la metodicile de predare a disciplinelor din şcoala elementară, ci şi la metodele de instrucţie şi de educaţie; se resimte aici influenţa concepţiei umaniste şi raţionaliste a iluminismului.

Din conţinutul lucrării lui Villaume desprindem marea importanţă a rolului şcolii în răspîndirea instrucţiei în popor, aportul învăţătorilor în propagarea culturii, rolul pregătirii pedagogice sistematice a învăţătorilor pentru a-şi îndeplini înalta lor menire, atît în cadrul şcolii, cît şi în activitatea extra-şcolară.

Cartea cuprinde îndrumări pentru învăţători, enunţînd şi datoriile lor, se referă la datoriile elevilor în şcoală şi în afară de şcoală, dînd indicaţii pentru

[4] Vezi şi Lucia Protopopescu, *Contribuţii la istoria învăţămîntului din Transilvania*, Bucureşti, 1966, p. 136—138.

comportarea lor morală (regulament de comportare), prezintă o analiză amplă a rolului moral al pedepselor și recompenselor. De asemenea, mai cuprinde un capitol despre educația intelectuală, cu precizarea disciplinelor ce ar trebui studiate, cu sublinierea rolului utilitar al cunoștințelor predate.

Peter Villaume n-a pierdut din vedere nici regulile necesare pentru educația fizică și pentru igienă.

În partea a II-a a lucrării, autorul ei prezintă *Orînduiala și despărțirea învățăturii*, adică disciplinele ce urmau a se preda în școala de 6 clase.

Este demn de subliniat faptul că în clasa a V-a și a VI-a, se prevedeau — în afara cunoștințelor despre Pămînt și sistemul planetar — și cunoștințe practice necesare în viața economică și cetățenească (lucrarea pămîntului, despre manufacturi, despre datoriile către stat, despre conducerea și administrarea statului etc.). Cu acest prilej, P. Villaume face un adevărat elogiu al muncii — „iubirea de osteneală" — socotind că încă de timpuriu copiii trebuie obișnuiți cu ea și învățați să efectueze o muncă utilă.

Această lucrare de pedagogie a fost folosită în școlile din Banat, Transilvania și Bucovina. Naum Petrovici însuși a dăruit 5 exemplare din această lucrare Preparandiei arădene [5].

Din lista „prenumeranților" la această carte, se desprinde faptul că în afară de cadrele didactice („fețe mirenești") și de preoți („fețe duhovnicești") erau înscriși și un număr, destul de mare, pentru acel timp, de oameni cu diferite ocupații („statul cetățenesc") din orașe și tîrguri (Arad, Lugoj, Lipova, Oradea, Făget etc.). Din această lucrare s-au făcut pentru Transilvania un număr de 800 de abonamente nominale și, ceea ce este deosebit de important, un număr de 200 de abonamente anonime s-au reținut prin Zaharia Carcalechi pentru Moldova [6].

Lucrarea s-a răspîndit și s-a folosit și în Moldova și Muntenia și prin foștii dascăli ai Preparandiei din Arad, sau prin alți intelectuali bănățeni, care, trecînd Carpații, au devenit profesori în cele două principate, ca Moise Nicoară, D. Țichindeal, D. Bojincă etc.

Prin Basedow, Salzman, Campe, Niemeyer sau Villaume au pătruns în școala și în gîndirea pedagogică românească ideile de bază din concepția pedagogică a lui Comenius, Rousseau, Locke, Pestalozzi [7].

Faptul că pedagogia lui Villaume — adept al filozofiei iluministe și militant pentru un sistem național de educație și instrucție — a fost cunoscută și răspîndită în țara noastră încă în timpul vieții sale constituie o dovadă în plus că oamenii de cultură români erau în contact cu mișcarea de idei din Europa, că ei au aderat la acele idei care răspundeau necesităților de ordin economic, social și cultural, adaptîndu-le, dezvoltîndu-le și folosindu-le în diferitele domenii de activitate.

Pe plan pedagogic, cunoașterea unor astfel de idei, îmbinată cu folosirea tradițiilor noastre înaintate în probleme de educație și instrucție, pregătea închegarea unui sistem de învățămînt național și apariția gîndirii pedagogice românești sistematice, în cea de-a doua jumătate a secolului trecut.

---

[5] V. Popeangă, E. Gâvănescu, V. Țîrcovnicu, *Preparandia din Arad*, Editura didactică și pedagogică, București, 1964, p. 18.

[6] Cornelia C. Bodea, *Preocupări economice și culturale...*, în „Studii" — Revistă de istorie, IX, nr. 1, 1956.

[7] Vezi și Börje Knös, *L'histoire de la littérature néo-gréque*, Upsala, 1962 ; Daniel Mornet, *Les origines intellectuelles de la révolution française, 1715—1787*, Paris, 1933 ; Tsourkas Cléobule, *Les débuts de l'enseignement philosophique et de la libre pensée dans les Balkans*, Thessalonique, 1967.

PEDAGOGIE COMPARATĂ

Modalităţi de abordare în pedagogia comparată

VASILE ILIESCU

Preocupat de problema structurii pedagogiei comparate, Pedro Rosselló face o trecere în revistă a diferitelor tipuri de lucrări de specialitate, în cadrul unui studiu conceput în acest scop [1]. În felul acesta, constată existenţa unei multitudini de modalităţi de abordare pe care le sistematizează în raport cu următoarele patru criterii :

„I. *Obiectul comparării*

Comparaţia este făcută între :
sisteme de învăţămînt,
structuri,
planuri şi programe,
metode,
teorii pedagogice.

II. *Întinderea comparării*

Comparaţia este făcută între :
oraşe,
districte, provincii,
naţiuni,
grupe regionale de ţări.

III. *Natura comparării*

Sînt comparate date
sau
sînt investigate cauze
descriptiv,
explicativ.

IV. *Unghiul de comparare*

Comparaţia este făcută între situaţii
sau
între tendinţe educative
static,
dinamic" [2].

În acest tablou sinoptic, primele două criterii delimitează modalităţile de tratare în funcţie de ce anume se compară şi de spaţiul implicat, în timp ce ultimele două criterii se referă la cele mai cunoscute şi mai frecvent utilizate moduri de interpretare în pedagogia comparată. De fapt este vorba de două modalităţi dihotomice : abordarea descriptivă sau explicativă şi abordarea statică sau dinamică, care au devenit, într-un anumit fel, modalităţi clasice de investigare comparativă.

După părerea noastră, sistematizarea propusă de Pedro Rosselló nu acoperă toate posibilităţile de abordare comparativă. Astfel, aici nu sînt incluse două

[1] Pedro Rosselló, *Concernnig the Structure of Comparative Education*, în „Comparative Education Review", New York, 1963, nr. 2 (oct.), p. 103—107.
[2] *Ibidem*, p. 105.

categorii foarte importante de modalităţi şi anume cele concepute din punct de vedere *metodologic* şi al *sensului comparării.*

În continuare, ne vom opri succint asupra acestora.

Dintre modalităţile de abordare din punct de vedere metodologic, interpretările determinate de concepţia filozofică a pedagogilor comparatişti reprezintă moduri de tratare comparativă fundamentale, criteriul ideologic fiind criteriul de bază în toate tipurile de analiză comparativă. „Dacă vrem să studiem pedagogia contemporană, teoriile şi curentele ei ..., scrie profesor Stanciu Stoian, ... criteriul de bază care se impune de la sine este cel ideologic..." [3].

Această situaţie este constatată şi recunoscută, într-un anumit fel, şi de comparatişti nemarxişti. Astfel, Joseph A. Lauwerys făcea observaţia că datele comparative de care dispune un comparatist pot căpăta o importanţă sau semnificaţie diferită în funcţie de sistemul de referinţă la care sînt raportate. „Interpretarea este întotdeauna, într-un anumit sens, în legătură cu o filozofie..." [4], scria comparatistul englez.

Alte tipuri de interpretare au primit denumirea în funcţie de posibilităţile de colaborare oferite de unele ştiinţe sociale, vorbindu-se de abordare economică, istorică, sociologică, statistică. În prezent, acestea nu mai au importanţa metodologică pe care au avut-o în momentul conceperii lor, dat fiind stadiul superior de tratare la care s-a ajuns în ultimul deceniu : abordarea comparativă interdisciplinară.

Valoarea metodologică a acestor modalităţi decurge din contribuţia pe care o au în dezvăluirea şi cercetarea unui aspect sau altul al realităţii foarte complexe a fenomenelor educative din diferite ţări. Un alt plan, pe care s-a manifestat utilitatea acestor moduri de tratare comparativă, îl reprezintă posibilităţile şi perspectivele de colaborare, pe care le-au deschis, cu pedagogia comparată.

Momentele în care s-au conturat fiecare dintre aceste modalităţi de interpretare au fost determinate de evoluţia mai rapidă, într-o epocă sau alta, a anumitor ştiinţe sociale. Evident că aceste momente au fost diferite de la o ţară la alta.

În ansamblul pedagogiei comparate, se poate considera că prezentarea statistică, restrînsă iniţial la folosirea de cifre referitoare la diferite aspecte ale organizării şi funcţionării şcolii din alte ţări, se constată încă din primele faze ale genezei pedagogiei comparate. Oricum, dezvoltarea pe plan naţional a statisticii învăţămîntului şi, apoi, delimitarea şi perfecţionarea unei statistici şcolare internaţionale au prilejuit numeroase avantaje ştiinţifice cercetării pedagogice comparative [5].

Tratarea sociologică [6] a realităţilor educative în pedagogia comparată se plasează la finele veacului trecut şi mai ales în deceniile următoare. Prin proce-

---

[3] Stanciu Stoian, *Metodologia comparativă în educaţie şi învăţămînt*, (Pedagogia comparată), Bucureşti, 1970, p. 298.

[4] Joseph A. Lauwerys, *The Philosophical Approach to Comparative Education*, în „International Review of Education", Hamburg, 1959, nr. 3, p. 293.

[5] Ph. Y. Idenburg, *Die Bedeutung der Statistik für die Vergleichende Erziehungswissenschaft*, in „International Review of Education", Hamburg, 1959, nr. 3, p. 341—342 ; idem, *Statistics in the Service of Comparative Education*, în „International Review of Education", Hamburg, 1965, nr. 4, p. 434—452.

[6] C. Arnold Anderson, *Sociology in the Service of Comparative Education*, în „International Review of Education", Hamburg, 1959, nr. 3, p. 310—319.

deele și metodele sociologice, investigația comparativă a reușit să-și îmbogățească în mod deosebit arsenalul său științific.

Cît privește abordarea istorică [7], autorii care s-au ocupat de istoricul pedagogiei comparate consideră că, mai ales între cele două războaie mondiale, cercetarea comparativă a fost concepută și desfășurată în special ca tratare istorică. În această ordine de idei, sînt amintite numele unor comparatiști, precum I. Kandel, N. Hans, Fr. Schneider ș.a. De altfel, I. Kandel scria în anul 1959 că „...pedagogia comparată poate fi considerată ca o continuare în prezent a studiului întreprins de istoria pedagogiei" [8].

Pentru delimitarea interpretării economice [9], se pare că a fost nevoie de o durată mai îndelungată. În același timp, se constată o manifestare viguroasă, mai ales în ultimele decenii, dacă se are în vedere problematica pusă în dezbatere și mulțimea lucrărilor științifice, care se referă mai ales la interacțiunea dintre economie și învățămînt, lucrări publicate în țară și în străinătate.

Abordările comparative monodisciplinare au dovedit un fapt evident: interesul trezit în rîndurile specialiștilor în științe sociale pentru problemele ridicate de sistemul de educație și învățămînt din alte țări. Acest transfer de interes științific a fost determinat, pe de o parte, de atenția acordată de acești specialiști, mai întîi față de starea și perspectiva învățămîntului din propria țară iar, pe de altă parte, de complexitatea organizării și conducerii sistemului de învățămînt național, mai precis de strategia politicii școlare care impune, printre altele, cunoașterea și a unor situații similare din alte țări.

Deceniile posterioare celui de-al doilea război mondial au constituit, în ce privește evoluția educației și învățămîntului în lume, etape foarte importante în adaptarea lor la noile exigențe ale societății contemporane. Probabil că nu există țară în care să nu fi avut loc, în acest timp, reforme școlare, bineînțeles de dimensiuni și complexități diferite. Tocmai în acest context novator s-a făcut simțită necesitatea unei tratări comparative multilaterale a problemelor prezentate de sistemele de educație și învățămînt din alte țări; s-a resimțit lipsa unei cooperări organizate între disciplinele implicate într-un fel sau altul, în cercetarea comparativă.

Pentru a răspunde unei asemenea necesități, Institutul UNESCO pentru educație din Hamburg a dat prilejul, ca și în alte împrejurări, ținerii unei conferințe de experți în probleme de educație și învățămînt, care a avut loc la Hamburg, între 11—16 martie 1963 [10].

Rațiunea organizării acestei întîlniri internaționale era astfel prezentată în lucrările preliminare, cu privire la obiectul conferinței: „Pedagogia comparată a fost recunoscută de mult ca o metodă de investigare care își extrage datele

---

[7] Andrees M. Kazamias, *History, Science and Comparative Education: a Study in Methodology*, în „*International Review of Education*", Hamburg, 1963, nr. 3—4, p. 383—398; Isaac Kandel, *The Methodology of Comparative Education*, în „International Review of Education", Hamburg, 1959, nr. 3, p. 270—280; N. Hans, *Comparative Education*, 3-rd edition, Londra, 1958, X + 333 p.

[8] Isaac Kandel, *op. cit.*, p. 273.

[9] Fr. Edding, *The Use of Economics in Comparing Educational Systems*, în „International Review of Education", Hamburg, 1965, nr. 4, p. 453—466.

[10] Brian Holmes, S. B. Robinson, *Relevant Data in Comparative Education. Report on an Expert Meeting*, March 11—16, 1963, Hamburg, UNESCO, 1963. 143. p. Conferința a întrunit 24 experți din 15 țări, cuprinzînd economiști, psihologi, sociologi, antropologi, administratori școlari, împreună cu pedagogi comparatiști.

și folosește tehnicile multor ramuri ale științelor sociale. Se speră că o conferință care adună împreună pedagogi comparatiști cu alți oameni de știință din domenii umaniste și sociale va face o studiere atentă a acestei cooperări interdisciplinare și va propune un sistem de referință pentru investigații comune viitoare" [11].

În concepția organizatorilor, pedagogia comparată trebuia să găsească resursele metodologice pentru a participa, în cooperare cu diferiți specialiști în științe sociale, la elaborarea strategiei reformelor școlare. De aici și ideea de bază care a polarizat lucrările acestei reuniuni internaționale: „identificarea și clasificarea datelor fundamentale necesare elaborării politicii școlare" [12], apreciată ca una dintre cele mai importante chestiuni ale pedagogiei comparate.

Din lucrările publicate, rezultă că abordarea comparativă era concepută, de fapt, sub forma unei colaborări interdisciplinare, în cadrul căreia „pedagogia comparată împarte cu alte științe sociale sarcina de a furniza informații despre politicile școlare propuse și despre rezultatele lor anticipate" [13].

După părerea noastră conceperea abordării comparative interdisciplinare doar sub forma unei diviziuni și a unei cooperări, a unei colaborări interdisciplinare de specialiști, reprezintă o modalitate organizatorică corespunzătoare unui anumit moment și context de circumstanțe, dar nu este și singura posibilă.

În această ordine de idei, opinăm pentru oportunitatea unei alte formule organizatorice, *aceea a abordării comparative în spirit interdisciplinar, înțelegînd prin aceasta organizarea și desfășurarea unor cercetări comparative de către echipe complexe interdisciplinare de specialiști.*

Din lotul de modalități de tratare comparativă, grupate după criteriul metodologiei, face parte și abordarea comparativă cantitativă, a cărei denumire provine de la utilizarea unor tehnici și metode de analiză cantitativă a rezultatelor și datelor obținute. Într-o măsură importantă, această posibilitate de exprimare este dependentă de stadiul de perfecționare al tehnicilor statistice și, evident, al folosirii abordării comparative statistice.

Datele și tehnicile statistice au fost folosite, în decursul timpului, în diferite feluri și în variate situații. Dar nu orice aspect al realităților educative din alte țări a putut fi înregistrat și exprimat cantitativ, dat fiind, pe de o parte, complexitatea fenomenelor, iar pe de altă parte insuficienta elaborare metodologică a tehnicilor și procedeelor statistice. În plus, se adăuga varietatea de concepții și de feluri de prezentare a statisticilor naționale, care făcea și mai dificilă iar, adesea, chiar imposibilă comparabilitatea cantitativă.

Gradul de dificultate devine un impediment efectiv pentru interpretarea statistică, mai ales în cazul unei analize a macrostructurii educative. Cu patru decenii în urmă, I. L. Kandel făcea constatarea că, în cazul comparării educației și progresului național, raportată la starea analfabetismului „...nu se pot iniția asemenea comparații pînă cînd statisticile nu vor deveni comparabile..., pînă cînd nu se vor perfecta instrumentele de măsurare..." [14].

---

[11] *Ibidem*, p. 39.
[12] *Comparative Education Research and the Determinants of Educational Policy*, Amsterdam, 1963, p. 9.
[13] Brian Holmes, S. B. Robinson, *op. cit.*, p. 41.
[14] Isaac Kandel. *Comparative Education*, Boston, New York, 1933, p. XI.

Chiar şi atunci însă, unele aspecte ale acţiunii educative, în special cele care priveau circulaţia elevilor în sistemul de învăţămînt, care puteau să fie înregistrate cantitativ, au dat posibilitatea efectuării unor analize comparative cantitative, apreciabile pentru timpul respectiv.

În această ordine de idei, avem în vedere lucrarea „Organizarea învăţămîntului în România — Albania — Anglia...", în total din 22 de ţări, publicată în anul 1933 de G. G. Antonescu şi profesor Iosif I. Gabrea [15]. Analiza comparativă cantitativă a învăţămîntului din România, făcută în această lucrare pe baza statisticii şcolare româneşti din anul 1933 şi prin raportarea la aspecte similare din alte ţări, se conturează ca o reuşită pledoarie pentru posibilităţile cognitive ale acestei modalităţi de abordare.

În anii din urmă, literatura de specialitate străină a înregistrat două lucrări, editate de Max A. Eckstein şi Harold J. Noah [16], care pledează în mod convingător pentru abordarea cantitativă, empirică, cum o denumesc autorii, a interrelaţiei dintre educaţie şi societate. Cea mai elocventă exemplificare pentru tratarea comparativă cantitativă, cel puţin pînă acum, o oferă seria de cercetări internaţionale organizate de Asociaţia Internaţională pentru Evaluarea Randamentului Şcolar, (I.E.A.) cu sediul la Stockholm-Suedia, la care sînt afiliate 22 de ţări, printre care şi ţara noastră.

Modalitatea de abordare comparativă care răspunde cel mai bine la complexitatea sistemelor de învăţămînt o constituie, după opinia noastră, abordarea comparativă sistemică, rezultată prin aplicarea teoriei generale a sistemelor. Ca şi în alte domenii de cercetare ştiinţifică, analiza sistemică oferă o viziune funcţional-dinamică a realităţii educative, permiţînd aplicarea unor procedee şi tehnici moderne [17].

Prin sintetizarea informaţiilor prezentate succint mai sus şi reţinînd cele patru criterii propuse de Pedro Rosselló, am ajuns la următorul *tablou sinoptic al modalităţilor de abordare comparativă*, orînduite după următoarele criterii :

a. *Modalităţi de abordare din punct de vedere metologic :*

— abordare comparativă determinată de concepţia filozofică (criteriul ideologic) ;

— abordare comparativă în funcţie de posibilităţile de colaborare oferite de unele ştiinţe sociale : economică, istorică, sociologică, statistică ;

— abordarea comparativă interdisciplinară ;

— abordarea comparativă cantitativă, determinată de folosirea unor procedee şi metode de analiză cantitativă ;

— abordare comparativă sistemică.

b. *Modalităţi de abordare din punct de vedere al obiectului investigării :*

— abordarea comparativă a microstructurii educative :

— a sistemului de învăţămînt în întregime ;

— a unor elemente ale sistemului de învăţămînt ;

— abordarea comparativă a macrostructurii educative.

---

[15] G. G. Antonescu, Iosif I. Gabrea, *Organizarea învăţămîntului în România — Albania — Anglia...*, Bucureşti, 1933. 217 p.

[16] Max A. Eckstein, Harold J. Noah, *Scientific Investigations in Comparative Education*, Londra, 1969. 424 p. Idem, *Toward a Science of Comparative Education*, Londra, 1969. 222 p.

[17] Vasile Iliescu, *Analiza de sistem în pedagogia comparată*, în „Revista de pedagogie", 1972, nr. 9—10, p. 102—108.

c. *Modalităţi de abordare din punct de vedere al întinderii comparării :*

— a tuturor ţărilor lumii, globală ;

— a unui număr limitat de ţări, a unui eşantion comparativ.

d. *Modalităţi de abordare din punct de vedere al naturii comparării :*

— descriptivă ;

— explicativă.

e. *Modalităţi de abordare din punct de vedere al unghiului de comparare :*

— statică ;

— dinamică.

f. *Modalităţi de abordare din punct de vedere al sensului comparării :*

— orizontală ;

— verticală ;

— prospectivă.

Aceste modalităţi de abordare comparativă se împletesc în fapt, în număr mai mic sau mai mare, fiind întîlnite concomitent în demersul ştiinţific comparativ.

Complexitatea sistemelor contemporane de educaţie şi învăţămînt impune tratarea comparativă din cît mai numeroase puncte de vedere, pentru a le putea surprinde cele mai esenţiale aspecte.

Educația și falsa teorie a „deșcolarizării" societății

Conf. univ. dr. B. GRIGORIU

Dacă ne uităm la unele titluri de lucrări de literatură pedagogică din Occident, care au apărut în ultima vreme, vom întîlni des formulări care sună de multe ori exploziv, cum ar fi de pildă „Criza școlii", „Hecatomba școlară", „Dezastrul școlii", „Școala blocată" etc. Este vorba de un artificiu stilistic gratuit? Nu, desigur că nu. Aceste titluri exprimă o stare sinceră de îngrijorare față de inadaptarea școlii în raport cu evoluția societății capitaliste în etapa actuală. Această instituție atît de veche și atît de venerabilă este judecată azi foarte aspru. Și nu este vorba de un aspect sau altul al vieții ei de fiecare zi, ci este judecată foarte aspru în fundamentele ei social-politice și aceasta cu atît mai mult cu cît promisiunile care s-au făcut de mai bine de 70 de ani în legătură cu apariția unei „școli noi", au rămas, în mare parte, neîmplinite.

Unele realizări care s-au obținut în această direcție au o existență episodică, n-au intrat în mod masiv în viața școlii. Se fac multe cercetări, se propun soluții, dar hotărîri importante care să ducă la schimbări semnificative în structura și funcțiile sociale ale școlii nu se pot lua în condițiile unei societăți împărțită în clase antagoniste, deși asistăm la fenomenul, binecunoscut, de creștere a cererii de educație și de prelungire a școlarității.

Criza școlii este resimțită și mai intens, cu cît ea a provocat spulberarea unui mit întreținut cu multă grijă mai ales în S.U.A. Este vorba de faptul că în S.U.A. s-a cultivat iluzia că școala, ca una din instituțiile fundamentale ale democrației americane, este în stare, dacă nu să suprime inegalitățile sociale, cel puțin să joace rolul unui instrument de reducere a diferențelor social-culturale, asigurînd fiecărui individ, indiferent de situația lui socială și economică, șanse egale de promovare în ierarhia societății, succesul și diploma exprimînd sancțiunea imediată a aptitudinilor și capacităților lui. A apărut, însă, în anul 1966 raportul lui J. S. Coleman, unde sînt expuse rezultatele unei largi anchete cu privire la cauzele eșecului școlar în învățămîntul matematic din S.U.A. Concluziile anchetei, cu un ecou foarte larg în opinia publică americană, au arătat că influența școlii cunoaște limite importante, în sensul că reușita școlară depinde numai într-o oarecare măsură de varietatea metodelor și a calității școlii. Ea este determinată, mai înainte de orice, de contextul social-cultural al familiei elevului și de compoziția socială dominantă a mediului școlar.

În același spirit, un cunoscut sociolog al educației — Cristopher Jencks — ajunge și el la concluzia că școala are o influență mică asupra inegalităților economice și sociale și că la ieșirea din școală omul se găsește aproape în fața acelorași inegalități ca și la intrarea în ea. O altă iluzie care s-a spulberat, de data aceasta în Franța, aceea a „trunchiului comun". Această revendicare pentru care s-a luptat decenii de-a rîndul, nu s-a realizat ca o autentică democrație școlară. Dacă unele finalități ale școlii franceze s-au schimbat, structurile ei au rămas blocate și au generat mai departe excludere și discriminare socială. Și, astfel, un învățămînt care se declară unic nu este de fapt unic, căci din clasele a șasea elevii sînt împărțiți în clase normale și clase de tranziție. Cum remarcă un cunoscut psihiatru francez, René Diatkine, proiectul trunchiului comun n-a ajuns în fapt decît a reintroduce în sînul unei instituții un liceu clandestin. Aceasta n-ar fi fost așa de grav dacă „tranziția" n-ar fi devenit sinonimă cu „depozit pentru strîngerea deșeurilor" [1].

În altă manieră, dar la aceeași concluzie, cu privire la funcțiile sociale ale învățămîntului francez, ajunge și un studiu întreprins din inițiativa O.C.D.E.-ului, elaborat de un grup de pedagogi și sociologi de renume, de diferite orientări politice și filozofice și care pune următorul diagnostic sistemului școlar mai sus menționat: „Un sistem de învățămînt care se bizuie pe afirmarea unui ideal de egalitate, dar în care eșecul e dat de lotul celor mulți, un sistem care predică fraternitatea dar promovează de fapt competiția, un sistem care ridică în slăvi libertatea dar care oferă o alegere restrînsă, un sistem care este astfel o sursă de tensiune și ostilitate cronică" [2].

În afară de acest aspect social fundamental, dar condiționat în bună măsură de el, în școala tradițională se consumă o experiență care a pierdut mult din semnificația unui act pedagogic autentic. În această ordine de idei ni se pare judicios felul în care Jean Ferrasse prezintă mecanismul școlii de azi din țările capitaliste, atunci cînd de pe o poziție structuralistă îi reproșează că „are tendința de a disocia totalitățile" [3].

După cum se vede, dezbaterea care are loc azi în pedagogia occidentală vizează de multe ori nu un plan sau altul al activității școlare, ci instituția ca atare și anume sistemul de învățămînt din țările capitaliste. Este semnificativă în această privință observația lui Mario Fantini, considerat ca unul din cei mai buni specialiști americani în problemele de învățămînt: „Problema principală este degradarea instituției. Se cere școlii tradiționale a secolului al XIX-lea să rezolve problemele secolelor XX și XXI. Așa cum funcționează școlile în momentul de față, ele nu pot răspunde la provocarea lansată educației publice moderne. Se cere școlii să rezolve un mare număr al maladiilor noastre sociale — sărăcia, rasismul, alienarea, absența de putere — și, de asemenea, să răspundă la nevoile de plasare într-o societate tehnologică avansată. Pe scurt s-a dat școlii publice o misiune pentru care, la ora actuală, nu este pregătită" [4]. Toate aceste observații lucide nu merg prea departe. Ele nu ajung la concluzia care se desprinde în mod logic, chiar din analizele mai sus-menționate, și anume că criza subsistemului de învățămînt din țările capitaliste reflectă o criză a macrosistemului acestei orînduiri.

---

[1] René Diatkine, *Toți părinții sînt ei insuportabili ?*, „L'Express", 17 dec., 1973.
[2] O.C.D.E., *Cercetări asupra unor concepții politice privitoare la educație*, Paris, 1971.
[3] Jean Ferrasse, *Les comflits de l'éducateur d'adultes*, în *La pédagogie contemporaine*, Privat Editeur Toulouse, 1972.

Nu școala ca atare, sau vreo altă instituție de cultură rezolvă contradicțiile societății capitaliste, ci lupta pentru lichidarea acestei orînduiri, a proprietății private, generatoarea lor.

Critica severă a școlii are o rezonanță foarte vie, mai ales în rîndurile populației sărace și a grupurilor etnice minoritare din marile aglomerații urbane din S.U.A. și a „marginalilor" din țările subdezvoltate. Era și firesc să fie așa pentru că decepțiile în legătură cu mitul egalitar al școlii, întîrzierile și eșecurile școlare se resimt cel mai profund în aceste medii sociale. Ca o reacție față de această situație au început să se propună și să se experimenteze noi modalități directe cu un caracter informal mai pronunțat, mai suple, care să se ocupe de culturalizarea maselor. În această ordine de idei trebuie de reținut numele lui Paulo Freire *, unul din cei mai reprezentativi gînditori și activiști ai pedagogiei latino-americane. P. Freire critică cu vehemență soluția reformistă de ieșire din sărăcie a maselor muncitoare din continentul sud-american pe calea exclusivă a unei școlarizări masive. Educația este după P. Freire „o practică a libertății", un mod de ridicare a maselor la conștiința de sine a forței istorice pe care o reprezintă, un istrument de intervenție activă în viața societății. Exploatarea culturală este mai puțin vizibilă, dar este totuși puternică și nu poate fi depășită prin implantarea ca atare a modelului școlar al națiunilor industrializate, ci mai ales prin reflecție și acțiune asupra societății capitaliste, care alienează omul. Școala tradițională nu mai poate să dețină monopolul educației, ea se izolează de celelalte surse de energie pedagogică pe care le are societatea. Într-o societate devenind în ansamblul ei educativă — observă mai departe P. Freire în lucrarea sa „Educația — o practică a libertății" — școala renovată va putea să integreze, să coexiste cu procese nonșcolare de educație în raporturi de complementaritate și opoziție fecundă. Pe de altă parte, în țările dezvoltate din punct de vedere industrial, provocarea care este lansată școlii tradiționale se exprimă, printre altele, printr-o serie de acțiuni cum ar fi „Follow Through" — un învățămînt compensatoriu rezervat tineretului din mediile social-culturale defavorizate — „Universitățile fără ziduri" și mai ales prin ceea ce poartă numele de Parkway Program — un fel de „școală fără școală", cu un plan de activități deschis larg față de experiențele directe, trăite în afara școlii, cum ar fi activitățile din administrație, comerț, muzeu etc. Este vorba de un program care se adresează unui tineret venit din familii cu mulți copii, cu situații economice grele, cu calități și aptitudini diverse, dar handicapați lingvistic și cu o biografie școlară grea. Este vorba de o pedagogie a ghetourilor și slum-urilor marilor orașe americane, care încearcă să se adreseze unui tineret al unei societăți foarte diferențiat stratificată și care generează subculturi inegal apropiate de cultura școlară și de competențele cerute de tehnologia modernă. Critica școlii tradiționale, precum și încercările de folosire a diferitelor forme nonșcolare în educația omului la care ne-am referit pînă acum, n-au avut în vedere desființarea școlii ca atare. Dar pentru anumite spirite care se consideră

---

[4] Mario Fantini, *The reform of urban schools*, Edit. National Education Association.

* P. Freire a avut inițiativa și a condus cu un succes remarcabil acțiunea de alfabetizare a adulților în Brazilia. A fost susținut în această activitate de președintele democrat J. Goulart. Imediat după demisia lui J. Goulart, P. Freire a fost arestat. La ieșirea din închisoare a trecut în Chile, unde a participat la elaborarea unui program de educare a adulților. În momentul de față conduce Centrul internațional de documentare în domeniul educației din Geneva.

radicale, această critică a şcolii reprezintă expresia unei atitudini timide, conformiste, a unor reformiţşi care condamnă şcoala, dar nu-şi închipuie o altă soluţie decît întoarcerea la ea. De pe poziţiile acestui radicalism „à outrance" nu treci drept un spirit avansat, dacă nu ceri lichidarea şcolii. Şi astfel în literatura pedagogică occidentală apar glasuri din ce în ce mai insistente care susţin că trebuie terminat cu această evlavie faţă de şcoală, că societatea omenească, pentru a ieşi din criză, trebuie să nege total această instituţie care este şcoala, să se „deşcolarizeze", ajungîndu-se la o concluzie obscurantistă.

Unul din aceste glasuri care s-a impus cu o insistenţă deosebită, şi pe care nu i-o contestă nici adversarii, este acela a lui Ivan Illich ** cu faimoasa teorie a „deşcolarizării" societăţii.

Reacţiile faţă de lucrările lui I. Illich sînt variate şi contradictorii. Considerat de unii ca unul din spiritele cele mai pătrunzătoare şi mai contestatare faţă de o civilizaţie ameninţată de epuizarea resurselor, de moartea naturii, de îngheţarea comunicării între oameni, de alţii ca un utopist, ca un profet de Hyde-Park care se leagănă în visurile unor proiecte naive şi incoerente cu privire la viitorul societăţii omeneşti, I. Illich, în orice caz, nu poate fi trecut sub tăcere. Nu există dezbatere pedagogică cu privire la rolul şi funcţiile şcolii fără ca, într-un fel sau altul, să nu se invoce şi lucrările lui I. Illich.

Într-o viziune eclectică, I. Illich reia ideea, de o largă circulaţie în literatura filozofică contemporană, că civilizaţia industrială de azi condiţionează omul pînă la înstrăinare. Maşina instituţiilor, a sistemului birocratic a acestei civilizaţii, reglementează la extrem comportarea omului nu numai în sfera relaţiilor obligatorii, dar şi în sfera celor mai intime trăiri. Civilizaţia modernă a creat un sistem de instituţii care manipulează omul, obligîndu-l pe nesimţite să abandoneze drepturile sale la expresie originală, transferînd întreaga responsabilitate a dezvoltării lui asupra acestui păienjeniş de instituţii. Acestea sînt incapabile a transcende pragul unor valori instrumentale, devin rezistente la schimbări, se autopropulsează şi se transformă într-un scop în sine, ignorînd orice finalitate umană. Aceste instituţii îşi oferă serviciile pentru ca oamenii să fie obligaţi să le primească, dar tocmai prin aceasta omul este prins în capcana lor. Condiţionat în fiecare mişcare, omul se bizuie numai pe instituţii, le acordă prioritate, îşi leagă destinul de ele şi în felul acesta este blocat în a se exprima în ceea ce reprezintă unic, nerepetabil, atentîndu-se în felul acesta la nervul vital al culturii omeneşti.

Puterea considerabilă a instituţiilor se bizuie pe mitul care-l întreţin în jurul ideii de consum, în cultivarea credinţei în atotputernicia producţiei pusă în mişcare de tehnica nouă, producţie care a scăpat însă controlului social, devenind un scop în sine. Fără nici un fel de analiză a contextului concret istoric în care are loc această dezvoltare a producţiei, I. Illich ajunge la concluzia că „producţia distruge mai multe bogăţii decît creează. Transporturile rapide fac să se piardă mai mult timp decît s-ar cîştiga altfel. Medicina creează mai multe

** Ivan Illich s-a născut la Viena în 1926. Studiază la diferite universităţi din Austria şi Italia. După terminarea unor studii sacerdotale la Roma este trimis ca preot la o parohie din New York cu o populaţie dominant portoricană. Între anii 1951—1956 devine vicerector al Universităţii catolice din Porto Rico. Intră în conflict cu autorităţile civile şi religioase şi se instalează la Cuernavaca, în Mexic, unde deschide un centru de informare şi de documentare şi încearcă să aplice în practică teoria lui. A publicat o serie de studii pe care şi le-a adunat în 3 lucrări : *Eliberarea viitorului, O societate fără şcoală* şi *Convivialitatea.*

boli decît vindecă, generalizarea învățămîntului distruge competența generală naturală"[5]. Mitul valorilor instituționalizate este promovat cu cea mai mare fidelitate mai ales de școală în jurul căreia, la rîndul ei, se întreține o atmosferă de respect religios. În condițiile în care școala este chemată să difuzeze o cultură din ce în ce mai complexă, I. Illich consideră, de pe o poziție anticulturală, că toate țările din lumea a treia care de curînd s-au eliberat sînt prinse într-o nouă capcană. Ele rezervă resurse importante acțiunii de introducere a școlarității obligatorii și se trece în felul acesta la „o escaladare în domeniul școlar la fel de periculoasă ca cea a armamentelor"[6]. De aceea, societatea, după convingerea lui I. Illich, trebuie să lupte pentru a se deșcolariza, deoarece „sistemul școlar reprezintă, în cele din urmă, o piedică la dreptul la instrucție"[7].

I. Illich condamnă școala din țările capitaliste și pe aceea care se inspiră de la acest model pentru că ea difuzează și consacră valorile unei culturi străine ambianței majorității, consolidînd un sistem elitist, ce asigură permanența păturilor privilegiate ale societății de consum. Ca orice instituție monopolistă, școala contestă valoarea tuturor achizițiilor dobîndite pe altă cale decît a rețelei ei, arogîndu-și dreptul de a acoperi întreaga sferă a educației. În această tendință anexionistă, școala discreditează orice încercare de autoinstrucție, orice activitate care nu cere condiționare din exterior, cultivînd credința că cunoștințele n-au valoare decît dacă sînt măsurate ca o marfă și impuse consumatorului de tehnocrația totalitară a informației.

Sistemul de învățămînt obligatoriu prin însăși natura lui competitivă favorizează copiii din mediile privilegiate ale societății și în același timp cultivă, la cei care nu trec în mod regulat prin școală, și care în cea mai mare parte vin din păturile sărace ale societății, sentimentul de culpabilitate pentru subconsum de școlaritate. Școala se impune astfel în statele capitaliste ca o instituție nocivă, ca un fel de „nouă religie" oferind o nouă și falsă iluzie de salvare a maselor erei tehnologice, descurajîndu-le, în felul acesta, de la acțiunea de a lua în mîinile lor propria lor educație. Continuîndu-și diatriba furibundă împotriva școlii, I. Illich încearcă să demonstreze că școala întreține confuzia periculoasă între instituții și valorile umane, consacrînd ideea care o strecoară în mințile oamenilor că toate virtuțile superioare depind de buna funcționare a instituțiilor. În felul acesta școala fasonează un consumator care acordă valoare numai produselor pe care le oferă instituțiile. Și „odată această lecție învățată, omul nu mai găsește curajul să se dezvolte în independență, nu mai găsește îmbogățire în raport cu ceilalți, se închide la surprizele care le oferă existența, cînd ea, prin definiție, nu mai este predeterminată instituțional"[8]. Urmările acestui tratament școlar sînt, după I. Illich, dintre cele mai nefericite pentru condiția umană în sensul că omul este obligat să transfere întreaga responsabilitate asupra instituțiilor, renunță să ia inițiative, abdică de la tendința naturală spre autonomie, ajunge „a fi dezvățat de el însuși"[9]. Și atunci concluzia pe care o trage I. Illich din această analiză este „că orice mișcare de eliberare nu ar putea să treacă acum decît prin deșcolarizare"[10].

---

[5] I. Illich, *Pentru a regăsi viața*, „Le nouvel observateur", 17 septembrie 1972.
[6] I. Illich, *O societate fără școală*, Edition du Seuil, Paris, 1971, p. 26.
[7] *Idem*, p. 7.
[8] I. Illich, *Pentru a termina cu religia școlii*, „Esprit", 1970, nr. 12.
[9] *Idem*,
[10] I. Illich, *O societate fără școală*, Edition du Seuil, Paris, 1971, p. 84.

Deşcolarizarea va provoca transformări structurale în viaţa socială, în condiţia omului şi va pune în adevărata valoare educaţia oamenilor.

Iată dar, cum I. Illich care se vrea a fi un aprig apărător al umanităţii suferinde, vede calea de eliberare în suprimarea şcolii, instituţie care a fost şi a rămas în ochii poporului simbolul emancipării şi al progresului social.

Folosind concepte vagi şi o manieră sentenţioasă de expunere, I. Illich se simte dispensat de a analiza raportul dintre datele obiective ale realităţii sociale din lumea capitalistă şi gradul de autodeterminare al membrilor societăţii. Într-o viziune idealistă îşi închipuie lichidarea capitalismului prin apelul la desfiinţarea şcolii, care printr-o mişcare autonomă, este în stare să se ridice deasupra societăţii şi să-i impună acesteia normele şi sistemul ei de valori. Deşcolarizarea societăţii, eliberarea ei de obsesia productivităţii va duce la instaurarea în raporturile dintre oameni a unei vieţi armonioase, sau, cum îl numeşte I. Illich, a unui stil „convival". Stilul „convival" înseamnă, în utopia lui I. Illich de inspiraţie rousseauistă, simplificarea la maximum a organizării sociale şi economice, respingerea ideii de eficacitate, păstrarea unor tehnici simple pentru a fi mînuite şi controlate de toţi membrii societăţii. Ignorînd ireversibilitatea mersului societăţii, I. Illich proiectează o societate egalitară ce nu cunoaşte exacerbarea paroxistică a nevoilor oamenilor ca în societatea de consum, o mixtură de organizare rurală şi neoartizanală de tip descentralizat şi autarhică în care oamenii vor trăi în armonie ca într-o nouă Arcadie regăsită.

În această societate care nu cunoaşte obligativitatea învăţămîntului şi nici necesitatea unei calificări formale, după expresia colaboratorului şi discipolului lui I. Illich — Everret Reimer — „vor fi eliberate resursele educaţiei", în sensul că la dispoziţia individului se vor găsi o serie de reţele de surse educative la care el poate face apel dacă doreşte să le folosească pentru a învăţa ceea ce vrea sau ceea ce îi trebuie la orice vîrsta în ceea ce priveşte mijlocul prin care se poate ajunge la o astfel de situaţie, I. Illich rămîne discret.

Desigur în lucrările lui I. Illich găsim note juste şi incisive cu privire la societatea capitalistă a instituţiilor pe care ea le generează. Dar acest critic înverşunat al miturilor societăţii de consum încearcă să cultive un alt mit şi anume acela că masele se pot elibera prin negarea şcolii şi aceasta tocmai în momentul cînd ştiinţa, cultura pe care o difuzează ea se impune ca un instrument important de putere, ca una din căile care dau posibilitatea omului de a se situa mai exact în lume. Într-o manieră simplificatoare, I. Illich consideră că orice cunoştinţă este egală cu ideologie şi orice ideologie înseamnă, în ultimă instanţă, o conştiinţă mistificată şi astfel ajunge să condamne şcoala în general.

În încercarea globală şi nediferenţiată de a surprinde unele trăsături caracteristice ale societăţii capitaliste contemporane, I. Illich trece cu uşurinţă asupra particularităţilor orînduirilor sociale ale lumii de azi. În felul acesta şcoala pentru el este peste tot la fel, adică o modalitate de integrare instituţionalizată a indivizilor la structuri sociale prestabilite şi prin aceasta generează fără încetare alienare. Reducînd în felul acesta situaţiile care nu suportă acest tratament, decît în riscul unor erori grave, se ajunge la aberaţia, aşa cum remarcă cunoscutul filozof marxist, L. Sêve că „odată instituţionalizat raportul pedagogic va fi intrin-

sec opresiv" [11]. Or, instituțiile nu sînt totdeauna și peste tot opresive. În societatea socialistă instituțiile sînt favorabile progresului, ele definesc modele culturale ale conduitei umane într-un sens larg, deschizînd spațiu pentru varietate, originalitate și creație.

Identificînd mereu cultura cu ideologia, I. Illich nu este în stare să vadă aspectul contradictoriu al conținutului școlii capitaliste. Aceasta din urmă promovează o cultură în care coexistă elemente care apriori se opun. Este vorba de faptul că ea încearcă să impună o ideologie pentru a inocula oamenilor o falsă conștiință, iar pe de altă parte transmite cunoștințe obiective care dau instrumentul conceptual — factor important pentru emanciparea omului. I. Illich nu face distincțiile cuvenite între educația adulților și a tinerelor generații și întreține mereu confuzia între procesul social general de formare a omului și educație ca o formă specifică a acestui proces între „education" și „training".

Din această ultimă confuzie rezultă și faptul că pentru I. Illich învățarea se exprimă exclusiv sub forma experienței directe, nemijlocite, izolată de dezvoltarea istorică a cunoașterii omenești. Cr, în societățile evoluate și mai ales în societatea modernă, care trăiește atît de puternic sub semnul revoluției științifico-tehnice, învățarea se desparte într-o bună măsură de contextul acțiunii nemijlocite și se realizează în mod mediat prin simbolurile științei și lucrul acesta nu se poate realiza decît într-o instituție anume specializată, care poate să programeze în mod adecvat activitatea. Societatea omenească a simțit de mult nevoia de proceduri, într-un fel sau altul instituționalizate, care să favorizeze ca într-un mod rațional, într-un termen scurt și cu eficiență, să transmită ceea ce înțelepciunea omenească a acumulat secole de-a rîndul. „În materie pedagogică — remarcă în această ordine de idei L. Sêve — spontaneitatea atrofiază și sărăcește, disciplina rațională este cea care eliberează și îmbogățește" [12].

Umanismul de care pomenește atît de des I. Illich nu se poate inspira de la nihilismul cultural exprimat în negarea școlii. Autenticul umanism trebuie să includă în sine, ca o notă definitorie, demersul științific față de realitate ca un atribut inseparabil al conștiinței omului capabil de a-și depăși condiția, asumîndu-și responsabilități într-un cîmp larg de posibilități.

În momentul cînd societatea omenească trece prin revoluția științifico-tehnică, cînd cea mai mare parte a țărilor subdezvoltate s-au eliberat și pășesc cu atîtea eforturi pe drumul unei vieți independente, a proclama lichidarea școlii, a învățămîntului obligatoriu reprezintă un act de lipsă de responsabilitate politică. Nu de lichidarea școlii poate fi vorba, ci de reala ei democratizare, de crearea unei școli pentru popor, care să răspundă adecvat evoluției cunoașterii omenești. Desigur, școala de aci se confruntă cu probleme foarte complexe, ea trebuie să fie mult remaniată pentru a răspunde exigențelor societății contemporane și a omului acestei societăți, dar prin aceasta nu va înceta să existe și nu va pierde nimic din ceea ce îi este specific.

---

[11] Lucien Sêve, *La critique marxiste de l'école et ses caricatures de „gauche"*, „L'école et la nation", 1972.
[12] *Idem.*

Conferința miniștrilor educației din țările europene membre ale UNESCO

Dr. EM. DIMITRIU

În perioada 26 noiembrie—4 decembrie 1973, s-au desfășurat, la București, lucrările Conferinței miniștrilor educației din țările europene membre ale UNESCO. Prestigioasă manifestare culturală europeană, eveniment marcant al vieții internaționale, Conferința de la București — prin problematica sa largă și complexă, prin nivelul participării — a oferit celor reuniți la masa dezbaterilor posibilitea unui schimb deschis de opinii și idei, unei confruntări fecunde, constructive a punctelor de vedere privind evoluția actuală și în perspectivă a învățămîntului superior european, sporirea eficienței cooperării în acest domeniu, de o reală importanță pentru dezvoltarea economico-socială a națiunilor europene, pentru realizarea securității, întărirea păcii și prieteniei între popoare.

La lucrări au participat 201 delegați și observatori din partea statelor europene, Canadei, S.U.A., precum și ai Vaticanului, reprezentanți a 32 organizații internaționale din sistemul națiunilor unite (UNICEF, Organizația Internațională a Muncii, Organizația Mondială a Sănătății, Organizația Mondială Meteorologică), organizații interguvernamentale (Organizația Europeană pentru Cooperare și Dezvoltare, Consiliul Europei, Comisia Comunității Economice Europene, Organizația Europeană pentru Cercetarea Nucleară), organizații internaționale neguvernamentale (Asociația Internațională a Universităților, Consiliul Internațional al Uniunilor Științifice, Federația Mondială a Asociațiilor pentru Națiunile Unite, Federația Internațională Sindicală pentru Învățămînt, Uniunea Internațională a Studenților ș.a.), precum și reprezentanți ai UNESCO, Centrului European pentru Învățămînt Superior, Institutul Internațional pentru Planificarea Educației, Biroului de Cooperare Științifică pentru Europa, ai unor reputate fundații (Carnegie, Bernard van Leeo, Giorgio Cini, Juan March, Volkswagen), numeroși oameni de știință și cultură din țara noastră.

Inaugurarea reuniunii s-a făcut în prezența conducătorului statului român, tovarășul Nicolae Ceaușescu, care a rostit o cuvîntare cu puternic ecou în ansamblul dezbaterilor și al documentelor finale adoptate. Învățămîntul — sublinia tovarășul Nicolae Ceaușescu — a devenit un element decisiv în dezvoltarea umanității, factorul fundamental care îl ajută pe om să devină cu adevărat stăpîn al naturii și societății, să-și creeze prin propriile forțe condiții de viață sociale și spirituale din ce în ce mai elevate. Pregătirea și educarea tineretului pentru dezvoltarea economică și socială a lumii de mîine, trecerea mai departe a făcliei

progresului pe planeta noastră, realizarea aspiraţiilor fierbinţi ale popoarelor de a aşeza societatea umană pe temelii noi, mai raţionale, mai echitabile, abolirea oricărei dominaţii şi asupriri a altor popoare, lupta împotriva concepţiilor şi practicilor obscurantiste, retrograde, efortul perseverent, neobosit de instaurare a unui climat de convieţuire paşnică, de prietenie şi colaborare fructuoasă a tuturor naţiunilor — cer instituţiilor de învăţămînt de pretutindeni să promoveze cu toată consecvenţa cele mai avansate idei ale epocii, idealurile de libertate şi dreptate socială, concepţii filozofice profund umaniste, care să pună mai presus de orice omul — factorul esenţial al întregii dezvoltări istorice, realizarea fericirii şi demnităţii lui.

În acest context de majore responsabilităţi, şeful statului nostru a relevat că trebuie să facem totul ca învăţămîntul superior să evolueze în pas cu marile descoperiri ale cunoaşterii contemporane, legîndu-le — în acelaşi timp — în mod organic de cerinţele vieţii materiale şi spirituale ale societăţii pentru a putea permite absolvenţilor să-şi valorifice cît mai eficient cunoştinţele, să-şi afirme plenar personalitatea în sfera vieţii sociale. Apreciind în mod deosebit valoarea Conferinţei, tovarăşul Nicolae Ceauşescu a arătat că promovarea largă a colaborării interuniversitare constituie o parte componentă a însăşi politicii generale de înfăptuire a securităţii pe continentul european, de lichidare a neîncrederii, suspiciunii, animozităţilor între state, de creare a unui climat în care fiecare naţiune să fie pusă la adăpost de orice atac sau agresiune, iar cooperarea interstatală să se poată desfăşura nestingherit.

* * *

În afara lucrărilor din şedinţele plenare conduse de tovarăşul Paul Niculescu-Mizil, vicepreşedinte al Consiliului de Miniştri, ministrul educaţiei şi învăţămîntului, preşedintele Conferinţei, timp de patru zile s-au purtat dezbateri în două comisii : una privind problemele transformării structurilor programelor şi metodelor de învăţămînt superior, în funcţie de creşterea efectivelor, evoluţia funcţiilor şi orientarea sistemelor de învăţămînt spre educaţia permanentă şi satisfacerea nevoilor economice şi sociale ; cealaltă comisie s-a preocupat de cooperarea europeană în domeniul învăţămîntului superior : obiective, căi şi mijloace.

În cadrul primei comisii au avut loc vii schimburi de opinii cu privire la accesul în învăţămîntul superior, subliniindu-se că în acest domeniu se ridică cel puţin două probleme importante : nivelul de pregătire şi aptitudinal al celor care doresc să urmeze cursurile universitare, pentru a face faţă cerinţelor acestui grad de învăţămînt ; condiţiile material-culturale în care evoluează copilul în anii şcolarităţii anteuniversitare, pentru a face faţă cerinţelor acestui grad de învăţămînt. Cu alte cuvinte : cum să fie împăcată selectivitatea în învăţămîntul superior cu exigenţele democratizării generale a sistemului educativ. Asemenea exigenţă de echilibrare face ca accesul, egalizarea şanselor pe ultima treaptă a învăţămîntului să fie abordate — aşa cum sublinia ministrul educaţiei naţionale din Franţa, Joseph Fontanet — într-un context mai larg, începînd chiar cu grădiniţa şi şcoala elementară şi, totodată, să se ţină seama de condiţiile concrete socio-culturale şi materiale ale fiecărei naţiuni.

O atenție deosebită s-a acordat problemei structurilor, punctele de vedere orientîndu-se pe trei direcții : menținerea — cu ușoare adaptări — a structurilor tradiționale ; diversificarea și mai mare a structurilor „neuniversitare" existente, care să corespundă celor mai variate dorințe de instruire ale tineretului ; necesitatea integrării structurilor existente, prin crearea unor unități de învățămînt interdisciplinar (de ex. Gesamthochschule).

În ceea ce privește metodele, participanții au discutat virtuțile formative și în același timp dificultățile și lipsurile specifice modelării teoretice și practicării metodelor clasice „ex cathedra" și a metodelor cărora li se acordă o sporită atenție în ultimele două-trei decenii. De asemenea, în prima comisie a fost menționată posibilitatea efectuării sau continuării studiilor fără părăsirea activității profesionale — ceea ce ar reprezenta un puternic factor de democratizare și de stăpînire a mobilității profesionale și sociale. Pentru realizarea educației permanente au fost preconizate, în principal, folosirea cursurilor prin corespondență, a programelor de formare tehnică intensivă și de scurtă durată, instruirea prin radio și televiziune, instruirea programată.

Dezaterile din cea de-a doua comisie au relevat o serie de propuneri interesante referitoare la schimburile de cadre didactice, studenți și cercetători științifici, echivalarea și comparabilitatea diplomelor universitare, îmbunătățirea cooperării în sfera studiilor postuniversitare, constituirea unei asociații a universităților europene care să fie o secțiune a Asociației Internaționale a Universităților, promovarea cooperării în domeniul sistemelor și tehnologiilor educaționale, asistența ce se impune a fi acordată țărilor în curs de dezvoltare etc.

În unanimitate, delegații au apreciat însemnătatea pe care o are Centrul european pentru învățămîntul superior creat de UNESCO la București, subliniind că această instituție este chemată să ofere statelor posibilitatea de a proceda la comparări, confruntări, schimburi, în așa fel încît fiecare să poată beneficia de realizările tuturor.

În ședințele plenare și în cele ale comisiilor, delegația română a participat activ, făcînd valoroase recomandări cu privire la extinderea cooperării în domeniul cercetărilor fundamentale de interes comun, promovarea studiului limbilor străine de largă circulație, ca și a celor de circulație restrînsă, în vederea unei mai bune cunoașteri reciproce a istoriei și culturii europene, asistența ce trebuie acordată țărilor în curs de dezvoltare pentru formarea de specialiști și cadre didactice ș.a.

* * *

Lucrările Conferienței s-au finalizat, într-o primă etapă, prin adoptarea în unanimitate a raportului general, a rapoartelor comisiilor, precum și a 27 de proiecte și recomandări aprobate anterior de comisiile în care au fost depuse.

Potrivit aprecierilor făcute în plenara de închidere, o importanță deosebită prezintă recomandarea propusă de România și adoptată prin consens, de a se institui conferințe periodice ale reprezentanților statelor membre europene, care ar urma să se țină în capitalele alese pe principiul rotației și să se ocupe de problemele cooperării în ansamblul domeniilor de competența UNESCO.

Delegații au căzut de acord că pentru a face față creșterii solicitării sociale și dezvoltării explozive a cunoașterii științifice și înnoirii vertiginoase a tehnicii, învățămîntul superior trebuie să-și revadă însești finalitățile, să opereze adînci

transformări, atît în organizarea și structura lui, cît și în conținutul și metodele de realizare a viitorilor specialiști.

Astfel, este necesar să se creeze structuri de durată și caracter foarte divers, adaptate nevoilor culturale și profesionale ale candidaților, precum și nevoilor celor mai variate ale societății, structuri care să fie înglobate într-un sistem coerent al învățămîntului superior, ținînd seama de interferențele și posibilitățile de trecere între ele.

Accesul să se facă atît în funcție de aspirațiile spre împlinire și dorințele maselor, cît și de cerințele de specialiști ale societății.

În ceea ce privește principiile și metodele s-a ajuns la concluzia de a se recomanda utilizarea rațională, eficientă a tehnicilor și tehnologiilor moderne, fără a se renunța la metodele tradiționale care permit studentului să urmărească gîndirea profesorului. Învățămîntul superior se cuvine a fi considerat o etapă a educației permanente, nu un vîrf, un final al studiilor, un termen *ab quo*, nu un termen *ad quem*; aceasta îi va permite să iasă din izolare și să se integreze în viața culturală, științifică, economică și socială a națiunii.

În unanimitate, participanții la Conferință au cerut ca învățămîntul superior să fie mai puternic legat de producție, de cercetare. El trebuie să fie o imagine a societății de azi și mai ales de mîine, o adevărată pregătire pentru viață, prin viață. Învățămînt-cercetare-producție constituie un sistem ale cărui interacțiuni dinamice exercită o influență determinantă asupra dezvoltării societății și a mediului său.

În cuvîntul ținut cu ocazia plenarei de încheiere a lucrărilor, René Maheu, directorul general al UNESCO, a remarcat cu deosebită satisfacție că în dezbateri s-au regăsit simptomele sigure ale încrederii și înțelegerii din partea guvernelor și țărilor, a organizațiilor reprezentate. Mai presus de orice, problemele securității au dominat conferința, care a fost deosebit de fructuoasă pe acest plan. S-au identificat domenii ce s-au dovedit a fi prioritare și utile pentru dezvoltarea cooperării pe continentul nostru, pentru înțelegere și pace, s-au adoptat documente ce-și propun să situeze învățămîntul superior în contextul vastelor sale responsabilități și al influențelor complexe ce se exercită asupra lui. René Maheu a marcat, de asemenea, necesitatea ca direcțiile cooperării să depășească cadrul problemelor specific universitare, să se extindă asupra relațiilor culturale în sensul cel mai larg, contribuind la opera de destindere și promovare a înțelegerii și păcii în Europa.

Atît directorul general al UNESCO, cît și numeroși delegați au mulțumit președintelui Nicolae Ceaușescu pentru prezența și prețioasa sa cuvîntare și pentru excepționalele condiții create Conferinței.

În ampla cuvîntare de închidere a lucrărilor, tovarășul Paul Niculescu-Mizil, președintele Conferinței, a conchis că adoptarea a numeroase recomandări valoroase privind dezvoltarea și perfecționarea învățămîntului superior va permite — în condițiile unei continue democratizări, ale unei cît mai largi deschideri spre ceea ce aduce nou știința, tehnica și cultura tehnologică, educației, ale atenției și intervenției sporite față de practică, de viața comunității — armonizarea intereselor societății și a intereselor individului, care trebuie să constituie în permanență unul din cele mai nobile țeluri ale demersului nostru transformator.

Proiectele omului*

Nu am, nici după aceste noi eseuri rostite de Mircea Maliţa, convingerea că autorul lor nu încearcă o afectuoasă mîhnire sesizînd, tot mai profund, limitele multiple ale maşinii în temerara, dar zadarnica ei întrecere cu bietul creier al omului, încă neîntrecut în nepătrunsele sale mecanisme.

Chiar dacă, răspunzînd apelului discret al lui Mircea Maliţa, am include, tantru, calculatorul în rîndul partenerilor noştri cei mai apropiaţi, calul şi cîinele, poziţia calculatorului rămîne ingrată, pînă în ziua, încă îndepărtată, se pare, în care tranzistorii cu funcţionalitate probabilă vor da calculatorului capacitatea hazardului, pe care o deţine deocamdată doar creierul şi fără de care, precizează autorul, n-am realiza armonia între noi şi realitatea „care este şi ea dominată de legile probabilităţilor". Ceea ce pare să lipsească, deci, deocamdată, maşinii, ca să facă noi paşi spre o tot mai apropiată analogie cu creierul omului, pare să fie imprecizia şi misterul, ca şi cum perfecţia poate fi zădărnicită, şi în ştiinţă, întocmai ca în artă, printr-o prea mare precizie, incapabilă să lase loc imensei zone reale a întîmplării. Drumul maşinii spre perfecţiune va trebui să refacă drumul milenar parcurs de natură, care „n-a avut timp să creeze conexiuni bune între creierul vechi şi creierul nou", ca să rămînă şi maşina fără „o netă diviziune a muncii" şi fără „un control satisfăcător asupra lumii emoţionale, care continuă totuşi să asigure comportamentul uman în numeroase situaţii". Apropierea maşină-creier, presupune deci — în mod necesar — fie înzestrarea maşinii cu aparatura de veche factură a lumii emoţionale şi instinctuale de care se foloseşte creierul uman, fie înlocuirea, pe căi încă nestabilite, a vechii aparaturi umane cu alta nouă, de natură intelectuală totuşi, deoarece — oricum — „numai ideile pot opri sau controla produsul ideilor".

Tocmai, de aceea, cu convingerea că „neocortexul neutilizat" ne rezervă mijloace suplimentare care să asigure prioritatea raţiunii, păşim încrezători spre viitor, pe care ne propunem să-l dominăm printr-o formaţie tehnică şi un spirit de organizare ştiinţifică de un grad foarte înalt, în măsură să ne redea, în contextul industriei gigantice, prin stăpînirea ecranelor separatoare, imensa bucurie a creatorului de obiecte artizanale, în măsură să „mîngîie rezultatul muncii sale". Firește, în condiţiile societăţii socialiste, în care fiecare din noi poate participa efectiv la cea mai grandioasă din operele culturale colective ale tuturor vremurilor : viitorul, bucuria artizanului va putea fi suplinită, treptat, de fiecare, prin bucuria contribuţiei sale personale deliberate la creaţia conştientă a viitorului, fără ca această evidentă intelectualizare să anuleze emoţia, ci doar să ridice calitatea ei la treapta poeziei, a artei, a amiciţiei şi a iubirii. În „jocul secund" al omului de mîine, sugestiv evocat de Mircea Maliţa, îşi va lua locul ca o realitate aevea, pe lîngă realitatea nemijlocită, şi realitatea viitoare, puternică prin irezistibile îndemnuri spre acţiune, adică, spre creaţie.

În drumul acesta ascensional, pe care, la diferite trepte de preocupări şi acţiuni îl propune tuturor, autorul nu oferă reţete, deoarece ştie că „cea mai bună soluţie e ca fiecare să-şi construiască reţeta proprie pentru o judicioasă folosire a timpu-

* Mircea Maliţa, *Aurul cenuşiu*, volumul al doilea, Editura Dacia, Cluj, 1972. 150 p. ; *Aurul cenuşiu*, volumul al treilea, Editura Dacia. Cluj, 1973. 158 p.

lui, în vederea atingerii în mod optimal a obiectivelor muncii sale", dar, prieten cu auditorii săi, le dezvăluie propria sa rețetă, ca una posibilă și o face cu convingerea „că orice rețetă este mai bună decît nici una".

Și, totuși, în grija sa pentru om — domeniu de preocupări care în fapt și pe drept cuvînt întrece la Mircea Malița afecțiunea proclamată în favoarea mașinilor — autorul nu omite să ne comunice și o altă rețetă eficientă în ascensiunea profesională și în promovarea socială a omului și anume rețeta referitoare la „cunoștințele utile", prin care înțelege „instrumentarul minimal cu care prelucrăm faptele de care avem nevoie" și care ne permite să nu sucombăm sub „povara de fapte" de care dispun și pe care o pot mări științele. Răspunderea înzestrării omului cu ansamblul cunoștințelor utile revine școlii, prin „integrarea cunoștințelor noi în ansamblul constituit al cunoștințelor deja achiziționate și a simplificării și sistematizării concomitente a domeniului cunoștințelor utile", și anume în perioada „de formare fundamentală", adică în perioada tinereții, ținînd seama de „legea cunoștințelor utile descrescînde", care pretinde condensarea cunoștințelor, comprimarea informațiilor, pentru că declară, fără ezitare, autorul: „nici un regret nu trebuie să avem pentru împuținarea numerică a cunoștințelor acumulate în creier: nu e semn de sărăcire; legea micșorării lor este acompaniată de aceea a creșterii utilității și fertilității lor".

Nu este întîmplător, deci, că „universitatea viitorului" se profilează, la orizont, ca un învățămînt care „nu acordă o diplomă profesională, ci o licență polivalentă într-un cîmp al științei", deoarece din competiția, astăzi armonioasă — spune autorul — a instituțiilor profesionale și a celor disciplinare „Viitorul se pronunță net în favoarea instituțiilor care cultivă disciplinele, nu pentru că ar devalua profesiunile, ci pentru că astfel le vor putea servi mai bine", iar „universitatea răspunde acestei cerințe", precum și unei alte cerințe intelectuale de mare eficiență și anume aceea de a îndeplini rolul unei „oaze de meditație și surse de idei...".

Iar ideile pe care Mircea Malița le pune în circulație cu privire la locul diferitelor discipline în ansamblul multidisciplinar al Universității sînt fecunde, prin înțelepciunea, adică prin măsura lor, propunînd ca tehnologul „care niciodată nu lucrează numai cu sisteme de mașini, ci cu sisteme umano-tehnice" să studieze și economie, și sociologie, și psihologie, dar și pedagogie, adăugăm noi, și nu numai puțină!... O asemenea idee dezvoltă ideologia matematicienilor români umaniști, strălucit reprezentați de Spiru Haret, D. Pompei, Octav Onicescu, G. Mihoc, Grigore Gr. Moisil, care au știut întotdeauna că „matematica nu este precisă în sensul că ar oferi o reprezentare exactă a realității", că rezultatul obținut de matematică „nu are pretenția unei suprapuneri totale cu realitatea" și că „exagerările se plătesc în știință prin contracurente. Și este înțelept pentru cei ce cred astăzi în aplicarea matematicilor la științe noi să nu se lase furați de exagerări"... De aceea, nu poate fi decît binevenită recomandarea făcută de autor că științele sociale sînt nu numai „un puternic factor de presiune asupra matematicii", ci și „o sursă de inspirație la care matematicienii ar trebui să-și plece urechea". Încît, nici „proiectul" nu mai are doar un înțeles tehnic și operațional, legat numai de activitatea institutelor de proiectări, ci „el a devenit un concept puternic de înțelegere a acțiunii omenești", deoarece — sub o anumită formă — „toată acțiunea omului este proiect", fiecare om fiind, pînă la urmă, proiectant și manager în profesie, dar și în afara ei, în ansamblul acțiunilor care se angrenează convergent în construcția culturală colectivă pe care am numit-o: Viitorul, căci „transformarea fără precedent a țării întregi este fructul unui Mare Proiect". Tocmai datorită unor asemenea situații, în aprecierea calității educației criteriul important este cel ce vine din partea societății, „care-i consideră pe absolvenți în funcție de randamentul, adaptabilitatea, inventivitatea și integrarea lor socială", cu alte cuvinte corespunzător cu importanța contribuției lor de calitate la realizarea Marelui Proiect, imensă întreprindere colectivă umană antientropică, „pecete de ordine complexă, pusă pe un mediu simplu și degradabil", acțiune care justifică încrederea în progresul uman, în progresul social, obținut prin viața antientropică și inteligența antialeatoare a omului social, adică a omului care urmărește conștient realizarea maximală a unui scop social stabilit și acceptat în mod deliberat.

Lupta antialeatoare a omului se realizează cu armele gîndirii: „omul gîndește asupra propriei sale condiții", iar împrejurarea aceasta „nu este un lux, ci o formă de luptă". De aceea, „tot ce este

instituție de ridicare a nivelului de inteligență și de cunoștințe al omenirii servește atît lupta antientropică (creația de structuri mai complexe și mai diversificate), cît și lupta antialeatoare (previziunea, completarea gamei de răspunsuri pe care omul este pregătit să le dea provocării exterioare)".

În acest domeniu, prin „impulsul explorator", călăuzit de idei, elaborînd idei, aplicînd idei, deci prin inițiativă, prin creație, omul cultivă, prin acțiunea sa, natura și societatea, corespunzător proiectelor pe care le-a elaborat, anticipînd viitorul. Se înțelege, prin urmare, că, în concordanță cu situația de subiect autocinetic pe care o are omul în lume, Programul ideologic și cultural al Partidului Comunist Român (Plenara C.C. al P.C.R. din 3—5 noiembrie 1971) constituie un act major în direcția „punerii ideii la locul ce i se cuvine", situării societății în tabloul de valori cu ajutorul cărora omul „ierarhizează evenimentele, obiectivele, interesele sau selectează mijloacele, — și ele sociale", înzestrării omului societății socialiste multilateral dezvoltate cu puternica armă pe care o reprezintă sistemul scopurilor. Breviarul de pedagogie socială modernă cuprins în tezele din iulie 1971 ale tovarășului Nicolae Ceaușescu, dezvoltate în Plenara C.C. al P.C.R. din 3—5 noiembrie 1971 și confirmate apoi în Conferința Națională a Partidului Comunist Român (iulie 1972) constituie tocmai programul de acțiune necesar „civilizației socialiste", ca să-i învețe pe oameni nu numai „marea știință a conviețuirii", ci și calea deprinderii acțiunii ca formă de viață culturală, spre care ne cheamă, implicit, autorul.

Realizarea unui asemenea proces formativ revine, cum am văzut, în bună parte, școlii, ca instituție de educare a poporului, dar nu numai școlii, în înțeles tradițional, ci și societății, în ansamblul ei, precum și — în mod special — sistemului de metode, mijloace și procedee care aparțin domeniului acțiunii cultural-educative în curs de constituire în societatea modernă, spre a forma și stimula autoafirmarea, exercitarea continuă a creativității în serviciul societății și deci al persoanei umane, în drumul ei spre treapta superioară pe care o reprezintă personalitatea culturală.

De trei ani încoace, în grădina Academiei, pe cărarea care duce spre Bibliotecă, precum și în parcul Casei Universitarilor, Mircea Malița ascultă zilnic schimbul de idei dintre un matematician și un poet, încă tineri amîndoi. Tema favorită, și aproape exclusivă a dialogului, compoziție ce se plasează și ea, ca și discursul, în familia inedită a eseului rostit, continuă să fie disputa între artă și știință, fiindcă autorul nu se va putea decide pentru unul sau altul din aceste domenii ale activității creatoare umane, datorită faptului, cu strălucire demonstrat în tripticul *Aurul cenușiu*, că poezia dă frumusețe expresivă, convingătoare, științei, iar știința împrumută conținut și putere de stăpînire asupra lumii și vieții poeziei.

OCTAVIAN NEAMȚU

O carte utilă

Din istoria Organizației pionierilor, de Mircea Ștefan, apărută recent în Editura politică, este o carte scrisă cu pasiune și competență și umple un gol resimțit de mult. Propunîndu-și să urmărească evoluția mișcării de tineret din țară, în etapele ei cele mai importante, lucrarea subliniază faptul că premisele unei asemenea acțiuni au fost puse încă la începutul secolului trecut. Făcîndu-se ecoul marilor avînturi de libertate și progres, tinerele generații de atunci au dat dovadă de impresionantă dăruire de sine, alăturîndu-se luptătorilor pentru împlinirea imperativelor național-sociale. Exemple ilustrative în privința aceasta aduc elevii lui Gheorghe Lazăr, care s-au înscris în rîndurile pandurilor lui Tudor Vladimirescu, precum și tinerii de mai tîrziu care au urmat pe revoluționarii de la 1848.

Dacă acțiunile generațiilor menționate au izvorît dintr-un impuls spontan și personal, fără să aibă îndrumarea unor organizații tutelare, acestea nu întîrzie să apară la scurt interval. Oprindu-se să le studieze activitatea, Mircea Ștefan întreprin-

de minuțioase investigații în arhive și în presa timpului, izbutind să scoată la lumină date interesante. Trecînd în revistă organizația „Micii dorobanți", apărută în timpul Războiului de independență, grupările de elevi socialiști cu pondere în Moldova, precum și cercul de ucenici de diverse profiluri profesionale, autorul reliefează caracterul profund realist al obiectivelor urmărite.

Exceptînd latura istorico-documentară susținută de o bibliografie bogată, cartea lui Mircea Ștefan suscită interes și prin faptul că atrage atenția asupra unor figuri proeminente ale literaturii și culturii noastre, care au avut frecvente legături cu organizațiile de tineret, din acele vremuri, amănunte pe care biografiile lor le trec sub tăcere.

Partea a doua a lucrării este închinată organizației actuale de pionieri. De nuanță informativă, ea edifică asupra felului cum a luat ființă organizația, urmărește mutațiile obiectivelor ce-au avut loc în cursul timpului, dă prețioase relații despre publicațiile pionierești editate. Punctul central al lucrării îl constituie analiza efectuată în legătură cu importanța pe care o are trecerea organizației de pionieri sub conducerea nemijlocită a partidului și cu rolul pe care aceasta îl joacă în conturarea omului nou, multilateral dezvoltat.

Bine orientat asupra problematicii pionierești, Mircea Ștefan se dovedește a fi nu numai un pedagog cu învederate calități educative, ci și un cercetător priceput și atent, înzestrat cu un fin spirit selectiv. Derulînd etapele de dezvoltare a mișcării pionierești, el nu se pierde în amănunte nesemnificative, ci reține doar esențialul, pe care îl angajează într-o sinteză echilibrată, de aleasă ținută științifică. Pe lîngă organizarea rațională a materialului, lucrarea se distinge în plus printr-o prezentare afectivă a conținutului, care, departe de a-i altera caracterul documentar, vine să sublinieze încă o dată sarcinile ce stau în fața organizației de tineret.

Realizare de incontestabilă utilitate și de îndemn la o muncă educativă susținută, *Din istoria Organizației pionierilor* se impune atenției publice ca o lucrare meritorie.

TRAIAN CANTEMIR

Pregătirea tineretului școlar pentru munca productivă*

Ne aflăm în fața celui de-al doilea volum editat de Uniunea sindicatelor din învățămînt, știință și cultură, în colaborare cu institute și centre de specialitate. Ca și în precedentul volum *(Educatorul și modernizarea învățămîntului)*, tematica actualei lucrări se înscrie într-o problematică prioritară a învățămîntului nostru, abordează, teoretic și practic, cîteva din direcțiile educării elevilor în spiritul muncii productive. Volumul însumează referate și comunicări prezentate în cadrul celui de-al II-lea Simpozion național care și-a desfășurat lucrările în zilele de 22—23 decembrie 1972 la București, intitulat „Educarea elevilor pentru munca productivă".

Merită subliniate ardoarea, insistența și perseverența de care dă dovadă Uniunea sindicatelor de ramură în a angaja și a mobiliza o masă mare de educatoare, învățători, profesori, maiștri-instructori, cadre didactice din învățămîntul superior, în dezbaterea unor probleme deosebit de importante pentru promovarea și perfecționarea învățămîntului nostru. Pentru că atît conținutul primului volum *(Educatorul și modernizarea învățămîntului)*, cît și cuprinsul actualului volum *(Educarea elevilor pentru munca productivă)* atestă — pe lîngă ancorarea în probleme de stringentă actualitate școlară — și o dezbatere fructuoasă a temei abordate. Referatele și comunicările aduc contribuții substanțiale la clarificarea multor probleme privind pregătirea pentru muncă a elevilor, și denotă începuturi promițătoare ale îmbinării învățămîntului cu cercetarea și producția.

Întregul material cuprins în volum conduce la ideea că învățămîntul, în totalitatea sa, de la grădiniță și pînă la cea

* Educarea elevilor pentru munca productivă, Simpozion național, București, 22—23 decembrie 1972.

mai înaltă treaptă, trebuie să pregătească pe copii și pe tineri pentru muncă, pentru producție. Comunicările prezentate în cele 10 secții abordează problema pregătirii copiilor și tinerilor pentru muncă, atît pe verticală (pe cicluri de învățămînt), cît și pe orizontală (prin diverse alte forme de pregătire a elevilor pentru muncă). Valoroase sînt comunicările care specifică pe obiecte de studiu contribuția disciplinelor de învățămînt, a cercurilor de elevi, a organizațiilor de tineret și sindicale, la educarea prin muncă și pentru muncă a elevilor. Parcurgînd lucrarea, cititorul desprinde concluzia că educarea pentru munca productivă a tineretului studios este opera întregului proces de învățămînt, că la atingerea acestei sarcini prioritare sînt chemați să participe toți slujitorii școlii.

Firește, în multe direcții practica școlară a depășit experiențele de început, s-au înregistrat serioase succese în definirea noului obiect de studiu : pregătirea tehnico-productivă, au devenit bunuri cîștigate organizarea, dotarea și funcționalitatea atelierelor-școală și a loturilor experimentale agricole. Depășirile și succesele actuale ale școlii noastre nu știrbesc, ci vin să ateste startul bun luat, seriozitatea cu care s-au angajat cadrele didactice, în marea majoritate, pentru a transpune în viață indicațiile prețioase ale conducerii superioare de partid, ale secretarului general Nicolae Ceaușescu, de-a face din pregătirea tineretului pentru muncă și viață principiul de bază, sarcina fundamentală a învățămîntului nostru.

Volumul *Educarea elevilor pentru munca productivă* îndeamnă la studiu și reflecție, constituie o serioasă sursă de informație, oferă un prețios material care pune în evidență o experiență valoroasă a școlii noastre.

ANTON VASILESCU

Catedrele de specialitate*

Amplificarea rolului școlii, creșterea valorii formative a învățămîntului, atrag dezbaterea unor probleme de esență a sistemului de învățămînt ; una dintre aceste probleme este, fără îndoială, perfecționarea predării în școală. În accepțiune modernă valențele școlii se cer racordate cît mai fidel cu putință cerințelor realității sociale de la noi ; în caz contrar învățămîntul se autoacuză de ineficacitate în relația cu imperativele majore ale unei societăți în continuă dezvoltare.

Mai multe sînt criteriile după care volumul „Catedrele de specialitate și perfecționarea predării în școală" poate fi considerat o apariție valoroasă :

a) faptul că la elaborarea lui au colaborat cadre didactice cu mulți ani de experiență nemijlocită la catedră, cercetători științifici și conducători ai procesului de învățămînt ;

b) faptul că aria problematică este foarte vastă, ea pornind de la enunțarea locului și rolului catedrelor de specialitate în procesul perfecționării învățămîntului și punînd în discuție pregătirea psihopedagogică a cadrelor didactice ; sugerînd soluții pentru optimizarea activității metodice, pledînd cu argumente științifice pentru legarea învățămîntului de practică și accentuînd pe colaborarea profesorilor din cadrul catedrelor, împărtășind experiențe valoroase din activitatea practică de catedră, și militînd pentru perfecționarea măiestriei pedagogice ; dezbătînd probleme privitoare la sporirea eficienței catedrelor de științe sociale și propunînd rezolvări pentru constituirea catedrelor de specialitate ; admițînd rolul colectivului de catedră în perfecționarea predării și pledînd pentru o mai mare apropiere a cadrelor didactice de elevi, prin atragerea acestora din urmă la îndeplinirea unor sarcini specifice catedrelor. În acest din urmă caz se realizează o mai profundă cunoaștere a elevilor, declanșînd în elevi nebănuite resorturi de autoperfecționare ;

c) faptul că valoroasele concluzii ale fiecărui studiu în parte, deși, în aparență se referă la un anume obiect de învățămînt, în esență pot fi socotite soluții cu valabilitate de netăgăduit pentru oricare alt obiect de studiu și, în fine,

* *Catedrele de specialitate și perfecționarea predării în școală*, volum editat de „Revista de pedagogie", București, 1973.

d) faptul că studiile volumului deschid larg cîmp discuțiilor, îndemnînd la reflecții și căutări creatoare.

Foarte valoros prin actualitatea problemelor puse în discuție, volumul editat de „Revista de pedagogie" se înscrie ca o realizare deosebit de utilă, mai ales în actuala etapă a evoluției societății moderne în care educația permanentă a devenit un adevăr de necontestat. Permanenta căutare, permanenta încercare de pătrundere a esenței fenomenelor, permanentul efort de perfecționare a propriei personalități în acord cu o lume în permanentă schimbare și perfecționare, trebuie să devină principala caracteristică a comportamentului omului societății moderne ; iar perfecționarea predării în școală trebuie să urmărească în primul rînd ceea ce Plenara C.C. al P.C.R. din 18—19 iunie 1973 recomanda, și anume : să dezvolte gîndirea, capacitatea de investigare a elevilor, participarea lor la dobîndirea cunoștințelor, munca independentă, deprinderea de a învăța sistematic.

Deși aria problematică a lucrării putea fi extinsă prin cuprinderea și a unor alte aspecte specifice (precum relația dintre pregătirea de specialitate și pregătirea pedagogică a cadrelor didactice), credem că permanenta referire la practica școlară și ținuta științifică elevată a studiilor dau întregului volum vigoare și utilitate.

ONUȚ GRAMA

Limbile moderne în școală

Apărută sub egida Societății de științe filologice și ajunsă la al doilea an de existență, publicația *Limbile moderne în școală* (vol. I și II — 1972, vol. I — 1973) impresionează de la prima vedere cititorul interesat de acest domeniu.

Deși rubricația variază într-o oarecare măsură de la un volum la altul, se poate totuși constata o permanență — cu caracter definitoriu — a unor zone mari, considerate de colectivul redacțional de primă importanță pentru cei interesați de predarea limbilor străine. Astfel, două din cele trei numere apărute pînă în prezent se deschid cu *Aspecte teoretice*, rubrică foarte eterogenă din punct de vedere al caracterului materialelor, dar nu mai puțin interesantă. Ponderea cea mai mare — cum este și natural — revine (ca număr) materialelor din partea intitulată *Metodica predării limbilor moderne*. Prezența unor studii care abordează fenomenul didactic de pe poziții extrem de diferite, precum și diferențele între profunzimea sau suprafața investigată fac ca volumele să fie interesante — printr-o serie de materiale — atît pentru un profesor la început de carieră, cît și (prin alte materiale) pentru un specialist cu o calificare superioară.

Este de menționat faptul că vol. I (1973) cuprinde și o suită de materiale privind predarea intensivă a limbilor străine, comunicări prezentate la sesiunea științifică din iunie 1972 organizată de cursurile postuniversitare de limbi străine.

O rubrică bogată de recenzii, precum și o cronică a vieții științifice încheie fiecare volum.

Publicația fiind la început de drum și beneficiind de aportul majorității specialiștilor cunoscuți ai domeniului își va îndeplini din ce în ce mai clar specificul său. În acest sens ne permitem să facem cîteva observații și sugestii.

— Dacă se intenționează păstrarea rubricii *Aspecte teoretice ale predării limbilor moderne* — și e bine să fie așa — atunci aici să se publice numai materiale care se subsumează pe deplin acestui titlu. Poate că în acest fel s-ar rezolva și intenția enunțată în *Cuvînt înainte* (vol. I): „prezentarea noilor puncte de vedere care și-au făcut loc în ultima vreme în didactica limbilor moderne, confruntarea unor opinii, adeseori contradictorii, privind perfecționarea neîncetată a învățămîntului acestor discipline"... Or, astfel de materiale încă nu s-au publicat sau încă nu s-a organizat o discuție pe vreuna din problemele controversate. De exemplu, ar fi extrem de utile asemenea discuții ca o continuare la articolele *Cursuri intensive de învățare a limbilor ; ce metode ?* (Tatiana Slama-Cazacu), *Ce variantă a limbii predăm ?* (Ion Brăescu), *Analiza greșelilor de limbă și rolul ei în stabilirea*

metodologiei de predare a limbilor străine (D. Chițoran).

— La aceeași rubrică ar fi necesară atragerea mai multor psihologi, întrucît în momentul de față prisma prin care se abordează problemele predării este dominant filologică. Învățarea (limbii) este un proces ale cărui legități țin în primul rînd de psihologia învățării ; or, acest aspect nu este reprezentat suficient.

— Rubrica de metodică nu se conturează nici ea suficient de clar, cuprinzînd încă numeroase materiale care nu-și au locul aici, unele privind aspecte organizatorice, altele elemente specifice ale unei limbi, fără implicații metodice propriu-zise care ar justifica prezența lor în această parte a volumelor.

— Pentru a lărgi evantaiul informativ al publicației, considerăm că ar fi utilă introducerea unei rubrici în care să se prezinte fie pozițiile unor specialiști străini, fie caracteristicile diferitelor metode de predare care se bucură sau s-au bucurat de succes în practica școlară.

Răspunzînd unei cerințe acute, apariția volumelor *Limbile moderne în școală* umple un gol resimțit de mult în literatura noastră pedagogică. Prin seriozitatea cu care au fost alcătuite, numerele apărute pînă în prezent ne oferă certitudinea că vor deveni un util instrument de lucru atît pentru profesorii practicieni, cît și pentru alte categorii de specialiști din complexul domeniu al limbilor moderne ca disciplină școlară.

EUGEN NOVICICOV

BREVIAR

• ILUSTRAȚIA MANUALELOR ȘCOLARE. În ziua de 22 decembrie 1973 a avut loc o consfătuire în vederea îmbunătățirii ilustrației manualelor școlare, atît sub aspect artistic cît și tipografic, la care au luat parte reprezentanți ai Ministerului Educației și Învățămîntului, ai Consiliului Culturii și Educației Socialiste, ai Uniunii artiștilor plastici, ai Editurii didactice și pedagogice, ai Ministerului Economiei Forestiere, ai Centralei industriei poligrafice, ai presei. După referatul prezentat de tov. Gh. Stanciu, directorul Editurii didactice și pedagogice, care s-a referit la funcțiile ilustrației din manualele școlare, în cadrul discuțiilor purtate s-au făcut diferite propuneri privind modalitățile de modernizare a graficii, precum și condițiile de tipărire a manualelor școlare.

În încheiere, a luat cuvîntul tov. Traian Pop, adjunct al ministrului educației și învățămîntului, care a arătat că ilustrația cărților școlare trebuie subordonată scopurilor instructiv-educative, faptul că trebuie cristalizată o concepție proprie privind ilustrarea acestor cărți, oprindu-se asupra sarcinilor care se conturează în viitor în vederea găsirii celor mai potrivite căi pentru îmbunătățirea ilustrației de carte școlară.

• LICEUL „PETRU RAREȘ" DIN MUNICIPIUL PIATRA NEAMȚ a organizat recent o sesiune de comunicări științifice avînd la ordinea de zi „Sistematizarea și dozarea cunoștințelor în vederea evitării supraîncărcării elevilor", temă care a fost dată în studiu cadrelor didactice ale liceului cu un an înainte și urmărită în cadrul catedrelor din școală.

Concluziile acestei sesiuni au subliniat importanța interdisciplinarității, a creării unui climat de colaborare între profesorii de diferite specialități, precum și necesitatea de a se ține seama de particularitățile diferențiale ale elevilor în cadrul procesului de învățămînt, de a se pune accentul nu pe stocarea de informații, ci pe formarea capacității elevilor de a stabili relații, de a descoperi legități, de a interpreta fenomenele.

• La 10—11 noiembrie 1973 s-au desfăşurat la Bacău manifestările omagiale prilejuite de ÎMPLINIREA A 90 DE ANI DE LA NAŞTEREA PEDAGOGULUI ŞI OMULUI DE CULTURĂ, GRIGORE TĂBĂCARU. Autor a peste 30 de volume de interes pedagogic, didactic, şi literar, Grigore Tăbăcaru a jucat un rol de prim ordin în ridicarea culturală a judeţelor Tecuci şi Bacău în perioada interbelică.

În cadrul manifestărilor prilejuite de această sărbătorire, a avut loc o sesiune ştiinţifică la Casa de cultură „Vasile Alecsandri". Au participat cadre didactice de la Bacău, Bucureşti, Ploieşti, Iaşi, cercetători de la Institutul de ştiinţe pedagogice din Bucureşti.

S-a vizitat expoziţia din cadrul Liceului pedagogic Bacău, cuprinzînd lucrări artistice, ştiinţifice, didactice ale profesorilor şi elevilor liceului şi s-a lansat la librăria „Vasile Alecsandri" volumul omagial *Grigore Tăbăcaru — o viaţă închinată şcolii şi culturii româneşti.* Festivitatea s-a încheiat cu un spectacol susţinut de Liceul pedagogic în colaborare cu Liceul de muzică şi arte plastice.

Duminică, 11 noiembrie 1973, a avut loc la Hemeiuşi deschiderea expoziţiei memoriale permanente Grigore Tăbăcaru, care cuprinde date despre viaţa şi lucrările lui Gr. Tăbăcaru. În continuare, s-a susţinut un program artistic omagial şi s-au întîlnit la Liceul pedagogic foştii elevi ai profesorului Grigore Tăbăcaru. Sărbătorirea s-a încheiat la Hemeiuşi, satul în care s-a născut şi a fost înmormîntat Gr. Tăbăcaru, cu o întîlnire a fiilor satului.

• 90 DE ANI DE LA ÎNFIINŢAREA LICEULUI „SPIRU C. HARET" DIN TULCEA (1883—1973). La 11 noiembrie 1973 a avut loc la Tulcea sărbătorirea a nouă decenii de la întemeierea celui mai vechi aşezămînt liceal din Dobrogea, Liceul „Spiru C. Haret".

Cu acest prilej s-a ţinut un simpozion cu evocări din istoria şcolii şi s-a dezvelit placa comemorativă. În continuare, a avut loc festivitatea inaugurării muzeului Liceului „Spiru C. Haret", după care cei prezenţi au vizitat sălile de clasă, expoziţia elevilor, atelierele şi laboratoarele liceului. Menţionăm bogăţia documentelor legate de istoria şcolii, printre care multe originale.

• În decembrie 1973 S-AU ÎMPLINIT 100 DE ANI DE LA NAŞTEREA FILOZOFULUI ROMÂN OVID DENSUŞIANU, eveniment inclus pe calendarul marilor aniversări U.N.E.S.C.O. 1973. Prodigioase manifestări au avut loc la Densuş — unde s-a născut marele om de cultură — şi la Deva, în zilele de 15—16.XII 1973.

Casa corpului didactic Hunedoara — sub egida U.N.E.S.C.O., — a editat un volum intitulat *Ovid Densuşianu, omul şi opera,* la care au colaborat cu interesante comunicări, studii şi cercetări prof. Alain Guillermou, dr. doc. la Universitatea din Sorbona, fost elev al prof. Ovid Densuşianu, Jindra Huşcova, prof. univ. dr. doc. la Universitatea din Bratislava — fostă elevă a lui Ovid Densuşianu la Bucureşti, prof. dr. doc. Augustin Z. N. Pop, prof. univ. dr. doc. Boris Cazacu, prof. univ. dr. doc. Ion Dodu Bălan, vicepreşedinte al Consiliului Culturii şi Educaţiei Socialiste, istoricul literar Ion Damşa, conf. univ. Traian Cantemir, prof. Marieta Sava Bursuc, asistenta univ. Luiza Petre şi alţii.

În interesantele expuneri, care au fost foarte apreciate, vorbitorii au tratat, între alte probleme, şi precupările lui

Ovid Densuşianu pentru cultivarea artistică a tineretului din ţara noastră, cît şi faptul că Ovid Densuşianu a fost întemeietorul „Societăţii pentru cultura artistică în şcoli".

La dezvelirea bustului de la Densuş şi la deschiderea sesiunii ştiinţifice de la Deva au rostit alocuţiuni : prof. univ. dr. doc. Jean Livescu, preşedinte al Comisiei naţionale R.S.R. pentru U.N.E.S.C.O., acad. Alexandru Graur, prof. Ion Rizescu, director adjunct în Ministerul Educaţiei şi Învăţămîntului, prof. univ. dr. doc. Boris Cazacu, Mia Groza, vicepreşedinta Consiliului naţional al femeilor şi David Lazăr, vicepreşedintele Consiliului popular judeţean Hunedoara.

• CLUBUL U.N.E.S.C.O. AL LICEULUI MONTCHAPET DIN DIJON a dăruit aproape 4 500 franci şcolii normale speciale din Mexic, unde se formează educatorii pentru şcolile de deficienţi. Această sumă va permite şcolii să editeze o broşură referitoare la problemele pedagogice care se pun profesorilor specializaţi în învăţămîntul tinerilor handicapaţi.

• PRIMUL FESTIVAL PANAFRICAN AL TINERETULUI a avut loc la Tunis, între 15 şi 22 iulie 1973, şi a reunit aproape 4 000 de participanţi. Programul a cuprins un forum privind politica africană faţă de problemele unităţii continentului, dificultăţile economice, solidaritatea cu restul întregii lumi, un colocviu privind cultura africană, două seminarii consacrate în întregime universităţii din Africa şi rolului femeilor în evoluţia continentului.

ЖУРНАЛ ПО ПЕДАГИГИКЕ НР 2/1974

Содержание

ЛЕОН ЦОПА, Интегрирование образования в систему постоянного воспитания ● В. ПОПЯНГЭ, Межшкольные отношения ● ПАВЕЛ АПОСТОЛ, Педагогическое исследование в помощ дидактического персонала ● Г. РАДУ и Ф. НИКОЛЕСКУ, Проспектирование вспомогательного образования на основе оценивания его актуальной эффективности ● В. ШТЕФЭНЕСКУ, Ф. ГЛОД и Т. ПОП, Изучение векториального вычисления в гимназии и лицее ● ЛУИ РОМАН, Специфические модальности развертывания современного урока истории ● А. БОЖИН, Урок об искусстве писателя ● ТЕОДОР ХРИСТЯ, Сходство слов и его значение в процессе преподавания румынского языка ● Г. ОЛТЯНУ, Исследование в сельскохозяйстве — высшая форма организования практической деятельности учеников сельской среды ● ИОН ШЕРДЯНУ, Через усовершенствование дидактической технологии к преодолению перегрузки учеников ● Н. РОШУЦ, Оптимизация преподавания истории в IУ-ом классе ● П. МОРАР, Развитие румынской речи учеников других национальностей ● Дискуссия: Баккалавр ● Г. ВЭЙДЯНУ и И. ОРГИДАН, Новые направления в румынской педагогической мысли между двумя мировыми войнами ● М. ЧИМПОЙЕШ, Присутствие иллюминизма в румынской педагогике ● В. ИЛИЕСКУ, Модальности обращения в сравнительной педагогике ● Б. ГРИГОРИУ. Воспитание и ложная теория об отлучке школы в обществе ● Е. ДИМИТРУ, Конференция министров воспитания европейских стран, членов ЮНЕСКО ● КНИГИ — ИДЕИ — Вкратце

REVUE DE PEDAGOGIE NR. 2

— Sommaire —

Leon Topa — L'assimilation de l'enseignement dans le système de l'éducation permanente • **V. Popeangă** — Les relations interinstituionnelles de l'école • **Pavel Apostol** — La recherche pédagogique à l'appui du perfectionnement des cadres enseignants • **Gh. Radu** et **Florica Nicolescu** — La prospection de l'enseignement

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

auxiliaire sur la base de l'évaluation de son efficience actuelle • **V. Ştefănescu, F. Glod** et **T. Popa** — L'étude du calcul vectorial dans le collège et le lycée • **Louis Roman** — Possibilités spécifiques de déploiement de la leçon moderne de l'histoire • **Theodor Hristea** — La paronimie et son importance dans le processus d'enseignement de la langue roumaine • **Gh. Olteanu** — La recherche expérimentale agricole — forme supérieure d'organisation de l'activité pratique des élèves du milieu villageois • **Ion Şerdeanu** — Par le perfectionnement de la technologie didactique, vers l'évitement du surcroît des élèves • **Nic. Roşuţ** — L'optimisation de l'apprentissage de l'histoire dans la IV-ème • **Paulina Morar** — Le développement du langage en roumain des élèves d'autres nationalités • **Entretien** — Le bacalauréat (prennent part : **Zina Sîrbu, Rodica Alexandru, Ion Cîmpeanu, Aurelia Stroe** et **Rodica Butnaru**) • **G. Văideanu** et **I. Orghidan** — Directions novatrices dans la pensée pédagogique roumaine entre les deux guerres mondiales • **Mioara Cîmpoieş** — La présence de l'illuminisme dans la pédagogie roumaine **V. Iliescu** — Possibilités d'approche dans la pédagogie comparée • **B. Grigoriu** — L'éducation et la fausse théorie de la descolarisation de la société • **Em. Dimitriu** — La conférence des ministres de l'éducation des pays européens, membres de l'UNESCO • **Livres — Idées** • **Bréviaire.**

REVIEW OF PEDAGOGY

No 2/1974

Contents

Leon Ţopa : The Integration of Education in the System of Permanent Education • **V. Popeangă** : The Interinstitutional Relation of School • **Pavel Apostol** : The Educational Research in the Help of Improving the Teaching Staff Qualification • **Gh. Radu** and **Florica Nicolescu** : Prospect Study of Special on the Its Present Efficiency Evaluation • **V. Ştefănescu, F. Glod, T. Popa** : The Study of Vector Analisis in Gymnasium and Lycée • **Louis Roman** : Specific Modalities of Carrying out a Modern History Lesson • **Al. Bojin** : Lesson on the Writer's Art • **Theodor Hristea** : Paronimy and its Importance in Teaching Romanian Language • **Gh. Olteanu** : The Agricultural Experimental Research — Superior Way of Organizing the Pupils' Practical Activity in Roral Areas • **Ion Şerdeanu** : By Improving Teaching Technology to Avoiding Pupils' Overburden • **Nic. Roşuţ** : Improving Teaching History in the 4th Form • **Paulina Morar** : The Development of Speaking Romanian to the Pupils of Other Nationalities • Bacalaureate (participants — **Zina Sîrbu, Rodica Alexandru, Ion Cîmpeanu, Aurelia Stroe** and **Rodica Butnaru**) • **G. Văideanu** and **I. Orghidan** — New directions in Romanian Pedagogical Thinking Between the Two World Wars • **V. Iliescu** : Ways of Approach in Comparative Education • **B. Grigoriu** : Education and the False Theory of Social Deschooling • **Em. Dimitriu** : The Conference of the Ministers of Education from the European countries, members of UNESCO • **Books-Ideas-News in Brief.**

Tiparul executat sub cd. 1602 la I. P. Filaret,
str. Fabrica de Chibrituri nr. 9—11, București
Republica Socialistă România

Lei 5

I 4059.

revista de pedagogie

ANUL XXIII

3

MARTIE

1974

INSTITUTUL
DE
ȘTIINȚE PEDAGOGICE

1990

(97)

- IUI. 2005

11 IUL. 201

COLEGIUL DE REDACȚIE:

Prof. univ. dr. NICOLAE APOSTOLESCU membru al Academiei de științe sociale și politice ● Prof. univ. dr. docent ION BERCA ● Prof. univ. dr. docent ȘTEFAN BÂRSĂNESCU membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România ● Prof. univ. dr. docent ANATOLIE CHIRCEV membru al Academiei de științe sociale și politice ● Prof. EMILIA CONSTANTINESCU ● Prof. univ. dr. ANDREI DANCSULY membru corespondent al Academiei de științe sociale și politice ● Prof. IULIAN NICA director adjunct Institutul de științe pedagogice ● Prof. emerit ANDREI KLOOS ● Prof. univ. dr. docent ANCHEL MANOLACHE ● Prof. emerit dr. VASILE POPEANGĂ ● Conf. univ. VIRGILIU RADULIAN ● Prof. univ. dr. DUMITRU SALADE membru corespondent al Academiei de științe sociale și politice ● Conf. univ. dr. ION STANCIU ● Prof. univ. dr. docent STANCIU STOIAN membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România ● Prof. COSTIN ȘTEFĂNESCU ● Prof. univ. dr. docent DIMITRIE TODORAN membru al Academiei de științe sociale și politice ● Prof. dr. ANTON VASILESCU redactor șef adj. ● Prof univ. dr. GEORGE VĂIDEANU membru corespondent al Academiei de științe sociale și politice ● Prof. MARIN VIȘAN

REDACȚIA:
Str. SFINȚII APOSTOLI Nr. 14, SECTOR 6, TELEFON 15.85.74
BUCUREȘTI

4059.

revista de pedagogie

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

3

ANUL XXIII MARTIE 1974

20343

COLECTIVUL DE REDACȚIE

prof. MEDEEA BUNESCU • prof. SILVIA DIMA • prof. GEORGE NESTOR, secretar gl. de redacție • Prof. FLORICA POPESCU • prof. DINCA SOARE • prof. CONSTANȚA ȘORIK

CUPRINSUL

Educaţia moral-civică a tineretului

Em. Dimitriu — Principii metodologice ale educării moral-politice a elevilor 5

Mihai Bogdan — Elemente pentru elaborarea taxonomiei obiectivelor educării morale a elevilor . . 11

Ion Vînătoru — Cultivarea gîndirii dialectice a elevilor — sarcină etică a predării ştiinţelor sociale . 18

Pavel Mureşan — Intensificarea vieţii în grup şi trăirile etice ale elevilor 24

Ion Vâlciu — Probleme ale tematicii orelor de dirigenţie . 31

Perfecţionarea procesului de învăţămînt

Ion Gh. Borca — Cunoaşterea şi aprecierea cadrelor didactice 37

Iuliu Ferenczi şi colaboratorii — Aspecte ale tehnologiei instruirii problematizate 44

Tiberiu Căliman — Evaluarea rezultatelor instruirii problematizate printr-un test neverbal de inteligenţă generală 62

Viorica Spirea — Fiecare lecţie, un proces de creaţie . . . 70

Ioan Dobre — Metoda grafică în predarea şi studierea pedagogiei 74

Sandu Alexandru — Sistem practic de studiu pe niveluri succesive al desenului artistic 79

Procesul instructiv-educativ în clasele primare

Maria Enăşescu — Cauze care generează supraîncărcarea . . 83

Eliza Burtea — Creşterea eficienţei predării gramaticii . . 87

Valeria și Florian Dițuleasa — Cîteva observații privind alcătuirea programelor de citire și gramatică la cl. I—IV . 90

Dezbatere

Bacalaureatul — Participă : I. Comănescu, T. Opriș și Teodor Novac 95

Istoria școlii și gîndirii pedagogice

Ananie Fărcaș — Probleme școlare în „Gazeta învățătorilor" din Șimleul Silvaniei (II) 105

Cărți — idei

Zina Sîrbu — Ortografia în școală 113
Ioan Neacșu — Teorie și experiment în însușirea conceptelor biologice 114
Sergiu Ștefănescu — Predarea matematicii și fizicii . . . 116
P. V. — Gr. Tăbăcaru, o viață închinată școlii și culturii românești 117
Tatiana Crișpai — Catedra 118
D. Salade — O lucrare importantă de pedagogie comparată 119
Obiectivele predării matematicii în școală . 121

Breviar

EDUCAŢIA MORAL-CIVICĂ A TINERETULUI

Principii metodologice ale educării moral-politice a elevilor

Dr. EMILIAN DIMITRIU

În toate unităţile de învăţămînt din patria noastră, uriaşul potenţial educativ cu care sînt înzestraţi deopotrivă elevii, studenţii, cadrele didactice este pus — cu pricepere şi pasiune — în serviciul îndeplinirii Hotărîrii Plenarei C.C al P.C.R. din 18—19 iunie 1973. Cuvîntarea prezentată de tovarăşul Nicolae Ceauşescu la plenară şi măsurile adoptate cu acest prilej aduc elemente optimizatoare noi, integrîndu-le celor elaborate anterior, într-o viziune sistemică, corespunzătoare programului dezvoltării multilaterale a României socialiste.

Realizarea sarcinilor privind dezvoltarea şi perfecţionarea învăţămîntului impune ca toţi factorii competenţi să acţioneze concertat, sistematic şi permanent asupra întregului sistem instituţionalizat de instruire şi educare şi a fiecărui element al acestuia, în aşa fel, încît — prin valorificarea deplină a excepţionalelor condiţii materiale şi culturale create de partid — să se obţină într-o scurtă perioadă progresul prevăzut, să dispară distanţa care încă mai desparte nivelul de dezvoltare al şcolii de cel al societăţii în ansamblul ei. În acest context de mari responsabilităţi, cercetarea pedagogică dă examenul maturităţii şi al eficacităţii sale, verificîndu-şi instrumentele de profundă cunoaştere a realităţii educaţionale şi forţa de transformare structurală a acesteia, capacitatea de a vedea implicaţiile pedagogice ale documentelor de partid şi competenţa de a proiecta şi conduce — pe temeiuri interdisciplinare — investigaţii operaţionale optime, prestigiul care o face ascultată şi priceperea de a-şi lărgi continuu frontul colaboratorilor.

Învăţătorii şi profesorii aşteaptă de la cercetătorii ştiinţifici atît lucrări teoretice şi de filozofie a educaţiei, cu funcţie de clarificare, îmbogăţire şi fortificare a concepţiei care le călăuzeşte munca, cît şi modele exemplare, soluţii valide şi eficiente, de incontestabilă valoare practică. Între teze, principii, norme şi indicaţii metodice, între strategie şi tactică, există unitate indestructibilă, conştientizată deplin mai ales cînd este pusă în discuţie în perioadele de rectificare, transformare, ca aceea prin care trece astăzi învăţămîntul nostru. Există o „zonă de esenţă" — cu rol director şi reglator în spiritul educatorului — constituită din pregătirea ideologico-politică şi teoretică de specialitate şi o „zonă fenomenală", cuprinzînd mişcarea în concret, trecerea în acţiune, în practică a conceptelor, raţionamentelor-cheie, convingerilor, principiilor şi normelor metodologice, altfel spus, comportamentele educatorului. Pe de o parte, cu cît „zona de esenţă" este supusă unor restructurări mai ample şi mai adînci, cu atît „zona fenomenală" devine

mai nesigură, mai ezitantă, mai contradictorie, căutîndu-şi forme noi de manifestare, un stil nou, corespunzător transformărilor din nucleul de esenţă ; pe de altă parte, cu cît prima zonă este mai cristalină, mai densă şi puternică, cu atît cea de-a doua cuprinde comportamente mai bogate, mai variate, în acord unele cu altele şi eficiente educativ.

Desigur, raporturile dintre cele două zone sînt mult mai complexe decît cele schiţate mai sus, după cum graniţele dintre ele, ca şi trecerile, iradierile din una în cealaltă sînt extrem de dificil de surprins. Este evident că în etapa pe care o străbate şcoala — hotărîtoare pentru aşezarea învăţămîntului într-un proces de continuă perfecţionare, pentru încorporarea mişcării de progres ca dimensiune inalienabilă a sa — pedagogii, sociologii, psiho-sociologii, oamenii de ştiinţă şi cultură din cele mai variate domenii trebuie să sprijine cadrele didactice în înţelegerea deplină a semnificaţiilor şi perspectivelor acestui proces, a rolului pe care sînt chemate să-l deţină pentru optimizarea lui fără răgaz, ca şi în asimilarea unui stil de muncă eficient şi creator, prin evitarea supranormării, dar şi a teoretizării lipsite de arcul efector, care o trimite la practica educaţională pentru a o înnobila. Este şi ceea ce îşi propune cu modestie studiul acesta. Întemeiat pe documentele de partid, enunţurile teoretice ale pedagogiei marxiste şi pe practica educaţională, aşa cum ea se oglindeşte în cercetările-acţiune pe care le efectuăm, studiul prezintă cîteva din esenţialele principii metodologice ale educării moral-politice a elevilor.

1. Înţelegerea dialecticii raporturilor dintre stabilitatea şi mobilitatea economică, socială şi politică, devotarea faţă de cauza partidului şi a întregului popor, efortul perseverent pentru traducerea în viaţă a programului complex de desăvîrşire a societăţii noastre socialiste, a normelor vieţii, muncii, eticii şi echităţii socialiste — care sînt parte integrantă a acestui program, constituie parametrii fundamentali ai educării moral-politice a elevilor. Nici o abatere şi nici o pauză nu sînt admise cînd este vorba de realizarea programului partidului, care pune în centrul său omul, valorificarea deplină a potenţialului său în beneficiul întregii societăţi, progresul continuu în domeniul libertăţii, al bunăstării şi fericirii. În lumina acestei exigenţe fundamentale, educatorul este un om politic, un comunist de nădejde, exemplar căruia societatea îi încredinţează vlăstarele pentru a le forma ca programatori şi înfăptuitori ai ţelului comunist.

2. Formarea se realizează prin interacţiunea şcolii cu ceilalţi factori educativi instituţionalizaţi şi neinstituţionalizaţi. Deşi unitatea moral-politică a poporului se fortifică zi cu zi, totuşi mai există unele influenţe ce contravin obiectivelor educaţiei comuniste. Iată de ce, conducerea acţiunii de formare nu trebuie să ocolească problema „coeducatorului ascuns" care se poate încrucişa cu intenţiile educatorului responsabil, lucrător la „lumina zilei" şi poate tulbura înfăptuirea lor. Asemenea interferenţe şi efecte neaşteptate, o asemenea entropie educaţională este necesar — pe cît posibil — să fie prevăzută şi calculată. Deschise faţă de viaţă, faţă de interesele vitale ale societăţii noastre şi ţinînd seama de contribuţia adusă cunoaşterii şi structurării conduitelor de ceea ce se numeşte „şcoala paralelă", instituţiile de învăţămînt trebuie să devină lăcaşurile unei experienţe socio-culturale unice, extrem de dense şi de pure, care să iradieze binefăcător asupra tuturor celor trăite de elevi şi, în acelaşi timp, să le selecteze, să le supună examenului critic şi să le integreze. În strînsă legătură cu aceasta, se impune formarea, în timpul şcolarităţii, a acelor concepte, abilităţi, atitudini, convingeri

necesare educării (autoeducării) de-a lungul întregii vieți, perfecționării continue. Educația permanentă își caută continuitatea și articularea potrivit dimensiunilor sale verticală și longitudinală, orizontală și de adîncime, pentru ca fiecare om să se comporte rațional, matur, solidar și responsabil, comunist.

3. Programul educativ trebuie să fie aplicat de la cea mai fragedă vîrstă. Respectarea particularităților de vîrstă și individuale ale elevilor, nu înseamnă cedarea, în vreun fel, de la obiectivele, principiile și normele programului, ci se referă la varietatea și selectivitatea tehnologiei de formare.

4. Esența procesului de învățămînt constă în funcția sa formativă, în unitatea dintre instruire și educare. Conducătorul partidului și statului nostru, tovarășul Nicolae Ceaușescu, ne atrage atenția că nu se poate separa procesul de predare a cunoștințelor profesionale de întreg procesul educativ ; ele constituie un întreg indestructibil. Îmbunătățirea activității de educație a elevilor trebuie să se facă, în primul rînd, prin creșterea valorii educative a procesului de învățămînt ; fiecare disciplină să aducă propria sa contribuție la formarea comunistă a tineretului.

Caracterul unitar al procesului instructiv-educativ impune creșterea răspunderii întregului corp didactic pentru toate activitățile care se desfășoară în cadrul lui. Atît învățătorul, cît și profesorul, au datoria să valorifice maximal, în sens comunist, sistemul de cunoștințe și abilități proprii disciplinelor pe care le predau, să folosească metode activizatoare a capacității cu care sînt înzestrați copiii, să cunoască cum se comportă ei în școală și cum acționează în întreaga viață personală, să lupte împotriva șabloanelor și a normelor create artificial, a rigidității, închistării și formalismului în munca educativă, să fie buni specialiști și educatori în sensul cel mai larg al cuvîntului.

Refuzînd atît centrarea pe cantitatea de informație, cît și obiectivismul — care estompează problemele educative ce decurg în mod firesc din conținutul și metodologia disciplinelor, cadrele didactice fruntașe îmbină fericit instruirea cu educarea și se țin departe de ostentație, declarativism și tezism — atitudini dăunătoare eficienței educative a predării oricărui obiect de învățămînt.

Utilizarea selectivă, după criteriile esențialului și utilului, a roadelor eforturilor depuse pe tărîmul științei, tehnicii și artei de-a lungul veacurilor și astăzi, în beneficiul viitorului ce trebuie construit, introducerea treptată, cu grijă dar și fermitate, a elevilor pe căile sinuoase, deloc facile, ale cunoașterii științifice, în intimitatea — adesea dramatică, a acestui proces, relevarea legăturilor strînse, organice ale științei cu viața, cu producția din cele mai variate domenii, demonstrarea rolului transformator al științei asupra naturii și vieții sociale, arătarea în mod convingător a calităților ce caracterizează pe cei care fac știința și tehnica să progreseze și le folosesc spre binele comunității sociale — toate acestea au o valoare educativă considerabilă.

Profilul moral-politic al elevilor este influențat hotărîtor în diferitele faze ale evoluției sale de achizițiile dobîndite în toate domeniile. Pregătirea temeinică, multilaterală constituie o condiție sine qua non a cristalizării conștiinței morale înaintate, care este chintesența valorilor asimilate de om și a valorii sale în societate și, în același timp, constituie o busolă sigură pentru acțiunile sale în sprijinul făuririi comunismului.

În lumina concepției marxist-leniniste, care sintetizează, integrează și valorifică creator rezultatele și modalitățile cunoașterii acțiunii pentru realizarea țelurilor revoluției și construcției socialiste și a politicii partidului nostru, trebuie să-și desfășoare munca în școală și în afara ei fiecare învățător și profesor, dezvăluind minții avide de adevăr și putere a elevilor, tezaurul de concepte, legi, abilități și practici pe care știința, în indisolubilă legătură cu tehnica, le pune la dispoziția oamenilor. Cadrele didactice nu trebuie să piardă din vedere niciodată că filozofia marxistă este singura care dă orientări esențiale în interpretarea și explicarea rațională, dialectică a fenomenelor din natură, societate și gîndire, fiind cea mai sigură călăuză în acțiune. Fiecare lecție să însemne un pas în cucerirea gîndirii dialectice de către elevi, în așa fel, încît predarea economiei politice, a socialismului științific și filozofiei marxiste să-i găsească nu numai în „starea de necesitate", ci și de temeinică pregătire.

Asimilînd informația științifică și învățînd cum s-o folosească eficace și s-o îmbogățească, elevii să-și lărgească continuu orizontul de înțelegere a naturii și societății, să ajungă să se orienteze de sine stătător — potrivit politicii partidului nostru — în toate împrejurările vieții, să-și explice cu claritate ceea ce se întîmplă în lume, să se deprindă a găsi și a elabora cele mai bune soluții care să corespundă necesităților, să se angajeze ferm pentru transformarea revoluționară a societății. Iată de ce tovarășul Nicolae Ceaușescu subliniază că, dacă științele exacte, ca și cele sociale, nu țin seama de problemele noi pe care le ridică viața, atunci vom ocupa timpul elevilor cu chestiuni care nu au decît valoare documentară sau istorică.

La fiecare lecție, științificul, ideologicul și politicul trebuie să coexiste, să se sprijine reciproc, să capete semnificație existențială deplină unul prin celelalte.

5. Deși a făcut considerabile progrese, sistemul nostru de învățămînt mai păstrează încă urma unei idei dominante în trecut, și anume, că instruirea se desfășoară optimal, cînd este ordonată pe trepte succesive într-o scară ce pregătește pe elevi pentru viață, în loc să facă parte integrantă din ea. Dar, în concepția partidului nostru, procesul instructiv-educativ înseamnă viață, nu pregătire pentru viață. Aceasta este majora semnificație a măsurilor cu privire la extinderea și intensificarea legăturilor școlii cu practica, cu producția : pe de o parte, cele mai importante probleme și aspecte ale existenței sociale contemporane, ale științei și tehnicii trebuie să pătrundă în conținutul și metodele de lucru ale învățămîntului, iar pe de altă parte, școala are datoria să treacă dincolo de zidurile ei și o bună parte a activității să și-o organizeze cu concursul și în perimetrul de muncă al celor mai importante sectoare de activitate, calificînd pe elevi pentru o muncă productivă. Tovarășul Nicolae Ceaușescu subliniază că, prin realizarea acestei sarcini fundamentale a oricărui învățămînt cu adevărat serios, școala va deveni cu adevărat o școală a poporului.

Instruirea tehnico-productivă satisface exigențele relației știință-tehnică și cercetare-dezvoltare, creează condiții optime pentru cunoașterea de către elevi a principiilor și mecanismelor fundamentale ale organizării și conducerii vieții sociale, asigură forța de muncă necesară realizării programului dezvoltării patriei și are excepționale efecte moral-politice asupra făpturii spirituale a tinerilor, demonstrîndu-le pe viu cum competența se îmbină cu elanul revoluționar. Ca și știința, elanul revoluționar se învață încă din școală. În condițiile în care ceea ce se întîmplă la lecții capătă atributele autenticii munci intelectuale și elevii

participă la crearea bunurilor materiale, lucrînd în uzine și pe ogoare, există certitudinea că ei se conving că munca este o chestiune de onoare și eroism, că ea constituie singura sursă a mersului nostru înainte, mijlocul principal de afirmare a talentului și forței creatoare a tuturor cetățenilor, de autoperfecționare morală. Să nu uităm că urmașii noștri, care stau încă pe băncile școlii, își concep rolul în societate, nu numai ca mlădițe ale dezvoltării, ci mai ales ca inițiatori și agenți ai schimbării spre comunism. Scopul participării pe care și-o asumă tineretul în ducerea mai departe a progresului, vizează reunirea energiei și a eforturilor diferitelor generații pentru atingerea și depășirea obiectivelor sociale recunoscute. Aceasta impune să acordăm atenție permanentă intereselor și nevoilor elevilor, organizării forțelor lor, să dăm prioritate trecerii în acțiune a ideilor, înțelegerii și nobilelor lor sentimente și să renunțăm la promisiunea gratificării pe viitor, la vîrsta cînd s-a stabilit arbitrar maturitatea.

6. Atingerea țelurilor educării moral-politice necesită intensificarea democratismului în viața școlii. Armonizarea cooperării cu competiția, a muncii independente cu cea colectivă, soluționarea principială a conflictelor și înlăturarea definitivă a birocratismului din viața școlii, cointeresarea și coparticiparea elevilor la buna organizare și conducere a oricărei acțiuni, efortul comun în aceleași direcții, folosirea procedeelor de evaluare întemeiate pe echitate — reprezintă doar cîteva din principalele căi de ridicare calitativă a democratismului în școală.

Instaurarea unui sistem de interacțiune pozitivă, cît mai congruentă, este posibilă numai atunci cînd educatorul, prin întregul său fel de a fi, de a se raporta la elevi, de a întreține comunicarea cu ei, favorizează satisfacerea nevoilor lor fundamentale de realizare, autenticitate, autonomie, prietenie, evitarea eșecului ș.a.

7. Actul educativ trebuie să capete tot mai pregnant atributele conștientizării, realizată prin preluare lăuntrică, intenționalâ. Conștientizarea privește, deopotrivă, solicitarea motivației, angajarea și responsabilitatea față de propria formare, sporirea și reglarea efortului și capătă amploare, devine fapt permanent în psihicul elevilor, cînd aceștia știu ce se întîmplă în lume, sînt învățați să adopte poziție partinică, să-și cultive un raport conștient cu viitorul, să ia distanță față de real și să-și exercite spiritul critic, pentru a-și asigura obiectivitatea raționamentelor și inserarea transformatoare în viața socială. Secretarul general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu, ne cere să nu avem teamă că o confruntare deschisă, liberă, a concepției noastre materialist-dialectice cu concepțiile idealiste ar putea să dăuneze cumva formării tineretului ; dimpotrivă, tocmai în această confruntare — în care de altfel s-a afirmat în lume marxismul — vom face să triumfe idealurile comunismului și vom fortifica tinerele conștiințe.

8. Datorită muncii de educare, elevul trebuie să intre în posesia sa. Personalitatea este absentă în afara sentimentului de intimitate cu sine, a autenticității, a impunerii factorului personal pozitiv, a structurării conștiinței în jurul unei dominante. Emoția cunoașterii de sine, ce-și are geneza și continua întărire în strînsa legătură „eu-lume în și pentru societate", răscolește și purifică spiritul, îl apropie de adevărurile esențiale, sudează adeziunea la idealul comunist, stimulează creativitatea, impune conștiinței să se supună sistematic unui sever autoexamen și să practice cultul perfecțiunii.

9. La fiecare lecție, învățătorul și profesorul au datoria ca, în lumina idealului educativ, care este „comunistul de omenie" și a obiectivelor specifice disciplinelor de învățământ pe care le predau, să organizeze optimal activitatea cu elevii, să se dovedească a fi adevărați conducători de acțiune, adică să știe să îndrume și să orienteze pe elevi, să cultive climatul și formele de lucru propice cooperării, inițiativei, schimbului de opinii, dezbaterilor, să marcheze cu claritate și distincție calea spre practică a cunoștințelor.

Exemplaritatea educatorului în realizarea funcției formative a procesului instructiv-educativ joacă un rol covîrșitor. Cum vor învăța elevii să gîndească experimental, divergent, productiv, critic, adică dialectic, dacă profesorul își cantonează gîndirea într-o logică formală elementară ? Cum se vor pricepe elevii să lege cunoștințele de viață, de activitatea productivă și de profilul exigibil al omului nou, dacă profesorul este „tare" doar în teorie, evită priza cu realul și cu eforturile de transformare a lui, nu arată convingător cum munca este izvorul din care își trage seva spiritul omului societății noi ? Oare elevii pot manifesta inițiativă, cutezanță, independență, spirit creator, dacă profesorul este caracterizat mai ales prin timiditate sau chiar derută în fața noului, prin mișcare sigură și fără emoții pe căi bătătorite ?

Prin întreaga-i personalitate — exemplară din punct de vedere ideologic-politic, etic și profesional — educatorul deschide ochii elevului asupra lumii, îl învață cum s-o privească, cum să prieapă și să cîntărească lucrurile, îi face să-și înțeleagă destinul dăruirii, să simtă gustul participării, să se devoteze patriei, îl îndrumă să ia decizii rezonabile în împrejurări dificile ; împreună cu știința de carte, el îi transmite și știința de a trăi comunist.

Elemente pentru elaborarea taxonomiei obiectivelor educării morale a elevilor

MIHAI BOGDAN

Pentru a elabora o schiță sau un proiect al sistematicii obiectivelor educației moral-civice, necesară învățămîntului, și pentru a putea trece pe baza ei la elaborarea programei concrete și diferențiate pe nivele de învățămînt și a ajunge astfel la practica școlară propriu-zisă, adică la aplicarea programei și verificarea ei cotidiană, sinceră „în focul practicii", trebuie să pornim de la studierea intensivă a stadiului actual al educației moral-civice în școală, în lumina programului educativ-comunist elaborat de partid, de la precizarea comportamentelor *reale* ale elevilor și de la reglementarea și unificarea metodelor de cercetare și evaluare ale acestora. În același timp este necesar să efectuăm un studiu teoretic aprofundat al moralei comuniste — în expresia principială a proiectului de Cod al normelor muncii, vieții, eticii și echității socialiste — ca sinteză deschisă și posibilitate de autodepășire a tuturor moralelor existente. În sensul acesta se impune, deci, să pornim de la gîndirea și „faptica" cea mai nudă a moralei și să înaintăm simultan în amîndouă direcțiile, atît în teoria cea mai înaltă și mai adîncă, cît și în empiria cea mai vastă, pentru a le putea apoi uni dialectic într-o practică comunistă de tip superior.

Investigațiile la care ne vom referi se încadrează în acest demers general, venind dinspre practica educativă așa cum este ea astăzi, racordîndu-se deci la proiectul de norme într-o modalitate psiho-pedagogică adecvată. Vom confrunta pe cît posibil, în funcție de intenția articolului, rezultatele mai multor cercetări*, marcînd ceea ce le este comun, fără să trecem cu vederea neconcordanțele, ci dimpotrivă, oprindu-ne la unele dintre ele și comentîndu-le :

1. Chestionar T_1	(1971)	(Cluj)	N* =	215	×	13 itemuri	=	2795 informații
2. Chestionar T_2	(1971)	(Snagov)	N =	64	×	43 „	=	2752 „
3. Chestionar P_3	(1971)	(Buc.)	N* =	312	×	25 ”	=	7800 „
4. Chestionar PP	(1972)	(Bacău)	N =	993	×	273 ”	=	270089 „
5. Chestionar IMC_1	(1973)	(Bacău)	N =	164	×	828 „	=	820 „
6. Chestionar EM	(1973)	(Onești)	N =	162	×	166 „	=	27992 „
7. Chestionar AMC_1	(1973)	(6 jud.)	N =	933	×	20 „	=	18660 „

* N reprezintă numărul de subiecți chestionați.

* Cercetările s-au desfășurat în cadrul Institutului de științe pedagogice sub conducerea științifică a dr. Emilian Dimitriu, care, împreună cu autorul articolului, au elaborat concepția, instrumentele de lucru și au participat la investigația de teren și la prelucrări.

În total avem deci șapte anchete asupra eticii și personalității elevilor, care cuprind 330 848 semne marcate de 1 445 subiecți, dintre care 298 081 (90,1% din semne, reprezentînd rezultatele testelor 4 și 6) sînt înregistrate pe machete, ceea ce înseamnă începutul promițător în statistica pedagogică românească al unei bănci de date informaționale.

Chestionarul EM se împarte în zece secțiuni : A) Aspectele poziționale ale lotului testat ; B) Orientare asupra preferințelor globale ale elevilor pentru diversele domenii de activitate ; C) O suită de 37 de întrebări privind idealurile elevilor ; D) O înșiruire de 12 caracteristici motivaționale testînd opțiunile profesionale ale tinerilor ; E) O încercare de a surprinde domeniul de hotar dintre psihologie și morală în comportamentul elevilor, prin utilizarea a 44 de itemuri cu cîte două alternative ; F) O secțiune care reia mai organizat chestionarul T_1 (trăsături morale, de caracter și de personalitate, aplicat în 1971 și care a fost reluată cu mici modificări de alt test sub denumirea AMC_1) ; H) O prescurtare după propriul test de personalitate P_3, folosit într-altă variantă și din altă perspectivă și în lucrarea „Educatorul comunist la lecție" (1972), acum reluat într-o nouă formulă, adaptată necesităților specifice ale educației morale.

Cum analiza exhaustivă a tuturor rezultatelor ar cere mult spațiu, ne mulțumim în acest articol să adîncim doar unele aspecte, de pildă cele care ilustrează ideea din introducere (legătura dialectică dintre experiment și teorie, în vederea unei *practici* morale *sintetice* și *nu* pragmatice), și anume, ultima secțiune — H — privind tipologia, trăsăturile și tendințele personalității morale.

1. Testul P_3 încearcă cunoașterea personalității, căutînd s-o abordeze concret din cinci unghiuri esențiale : biologic, social, psihologic, moral și filozofic într-o viziune integratoare pedagogică și să contureze o tipologie a personalității, pornind de la raporturile dialectice interne (din viața interioară a persoanei). Aplicat la acțiunea educațională, testul își propune să surprindă concret personalitatea profesorului și formarea personalității elevilor în școală. Din unificarea lui *a* (metodologie complexă) cu *b* (tipologie dialectică) obținem următoarea sintetică a tipurilor de personalitate, propusă ca ipoteză :

A) Tipul adaptabil — instinctual — gregar
B) Tipul diferențiat — sentimental — individual
C) Tipul creator — rațional — activ

1.1. *Tipul adaptat* este caracterizat prin zece tendințe principale (care vor și forma cele zece alternative ale sale în cele zece întrebări) : 1. deschidere, 2. receptivitate, 3. contact, 4. participare, 5. sensibilitate, 6. sociabilitate, 7. stadiu senzorial, 8. comunicare (de suprafață), 9. lărgime (de orizont, dar nediferențiată), 10. globalitate nemijlocită a ființei.

1.2. *Tipul diferențiat* (original, individualizat, interiorizat) se caracterizează prin : 1. închidere, 2. sistematizare (proprie), 3. procesualitate (munca în sine, deseori fără scop precis), 4. izolare, 5. simț critic (uneori exagerat), 6. unicitate (originalitate), 7. stadiu rațional (uneori exagerat, pur teoretic), 8. individualizare, 9. profunzime (de spirit, mai mult culturală), 10. subiectivitate accentuată.

1.3. *Tipul creator* se caracterizează prin tendințele : 1. expresivitate, 2. finalitate, 3. rezultate (produse reale), 4. realizare de sine (afirmare, succes), 5. spirit

autocritic, 6. dăruire şi clarviziune, 7. practica — criteriu fundamental, 8. comuniune, 9. înălţime, adică perspectiva (spiritului), 10. obiectivitate accentuată.

Fiecare din cele zece tendinţe fundamentale ale fiecărui tip corelează cu celelalte trei tendinţe corespunzătoare ale celorlalte două tipuri.

2. *Materialul întrebărilor* în cazul nostru a fost selectat din viaţa şcolii, astfel : pentru 1. tipul de clasă agreat ; 2. tipul de elev (coleg) preferat ; 3. relaţia optimă dintre elev şi profesor ; 4. stilul de cunoştinţe însuşit ; 5. atitudinea morală ; 6. părerea despre absolvenţi (menirea şcolii) ; 7. sistemul de notare preferat ; 8. legile sociale şi justiţia în şcoală ; 9. prietenia şi colegialitatea ; 10. cum „vede" profesorul, ca stimulator al creativităţii elevilor.

3. *Întrebările* pot fi formulate variat, structurile tipologice rămînînd aceleaşi. Iată, de pildă, întrebările corespunzătoare structurilor 1 şi 2 ale celor trei tipuri :

(1) În ce fel de clasă vă simţiţi *cel* mai bine ? a) Într-o clasă expansivă, veselă, chiar dacă puţin superficială şi în care toţi elevii se îmbulzesc să răspundă, ridică degetele chiar fără să ştie prea bine răspunsul la lecţie ? b) Într-o clasă tăcută, concentrată la maximum asupra sarcinilor ei (examen, teză sau temă de clasă), chiar dacă atmosfera e mai severă şi puţin mohorîtă ? c) Într-o clasă omogenă şi sigură de personalitatea ei, chiar indisciplinată şi uneori critică la adresa profesorului ei, dar plină de talente şi perspective ?

(2) Ce tip de elev (coleg) vă place cel mai mult ? a) Un elev vioi, inteligent, activ la lecţie şi atent la profesor, sesizîndu-i gîndurile şi intenţiile, respectîndu-i valoarea şi care se adaptează strălucit condiţiilor şi necesităţilor clasei ? b) Un elev conştiincios şi sistematic, cu puternice trăiri interioare, serios, meditativ, uneori ascuns, care lucrează mult (excesiv) asupra materiei de învăţat pe care o structurează bine în scheme logice şi teoretice, chiar dacă acestea nu sînt întotdeauna prea realiste (şi deci aplicabile) ? c) Un elev care ştie totdeauna ce vrea (notă bună, trecerea vreunui examen, materia de admitere la facultate, să înveţe o limbă străină pentru un motiv precis etc.), care urmăreşte cu perseverenţă un ţel ?

Din aceste exemple reiese clar că materialul lingvistic şi conceptual al întrebărilor constituie un pretext (sau „un text de suprafaţă") uşor de modificat şi de adaptat diferitelor situaţii şi condiţii concrete.

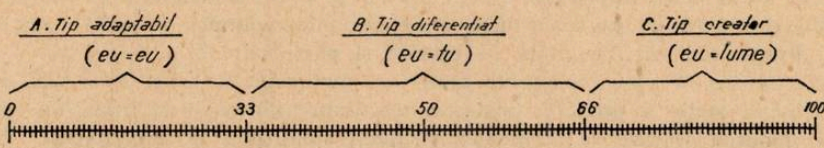
4. Rezultatele globale concrete obţinute cu acest test (inclus şi în chestionarul PP aplicat în 1972 la Bacău pe un lot de 993 elevi din anii III şi IV de liceu) sînt prezentate în tabelul nr. 1. Proporţiile tipologice ierarhizate şi posibilităţile de apariţie ale tipurilor de personalitate date sînt, desigur, îmbucurătoare :

1. Tip C (creativ)	4174 (43,25%)	P = 0,43
2. Tip A (adaptabil)	2855 (29,40%)	P = 0,29
3. Tip B (diferenţiat)	2637 (27,54%)	P = 0,27

Raporturile dintre tipurile de personalitate sînt şi mai bine evidenţiate de variaţia rangurilor parţiale în cadrul tipului general :

	Rangul 1	Rangul 2	Rangul 3
1. Tip C	6 ori	2 ori	2 ori
2. Tip A	2 „	6 „	2 „
3. Tip B	2 „	2 „	6 „

5. Se poate lua global și cu aproximație (calculată cu 0,05 grade de libertate) rezultatul testului P_3 drept realitatea generală a tipologiei personalității în formare a elevilor. Cel puțin pînă la o nouă încercare sau pînă la validarea acesteia, rezultatele reprezintă o primă ipoteză generală. Rotunjind rezultatele, putem spune că aproape 1/2 din elevi au o personalitate (cel puțin virtual) de tip creativ și ceva mai mult de 1/4 din ei de tip adaptabil sau diferențiat. Rezultat excelent care, însă, spre a deveni „viabil" (concret în semnificația lui) trebuie trecut („însuflețit") prin toate rezultatele parțiale și, în primul rînd, confruntat cu testul P_4, care încearcă tocmai să completeze și să „semnifice tipurile detectate pe o scară materială (precisă deși generală, integratoare deși arbitrară), ce trasează un continuum între Eul *nediferențiat* (valoare 0) și Eul *integrat* total și creator în lume (valoare maximă : 100) ;la mijloc (50) s-ar plasa relația socială „normală" (relația firească eu-tu, diferențiată social și psihologic). În fond, relația și identitatea eu=Eu corespunde în mare destul de bine tipului A adaptat, relația eu=tu tipului B diferențiat, iar relația fundamentală eu=lume revine, cel puțin în cazurile optime, tipului autentic creator (C).



Eul nediferențiat indică clar către eul biologic al omului adaptat la mediu prin necesitățile primare : este „integrat" doar aparent și numai la „forma" colectivității, dar în fond autist ; reprezintă viața brută pe plan individual sau viața „în gloată" din punct de vedere social. Îl socotim minimul absolut — punctul 0 — dinspre cerințele creației.

Eul-„tu" marchează obiectivarea eului în „altul" său (Hegel) și prezintă etapa mijlocitoare înspre creativitatea totală a omului. Relația eu-tu este diferențiată între două persoane, adică între două euri conștiente și individualizate care au depășit stadiul direct biologic al existenței lor, ca și planul nemijlocit social. Subiectivitatea domină încă aceste relații.

Totul diferențiat și totodată integrat în *Eul creator :* relația Eu+Tu=Lume este conștientă, obiectivă, productivă, complexă și reciprocă ; ea reprezintă realizarea tuturor posibilităților date, „realizarea de sine" și conștiința socială reflectînd existența ei în tot, dăruirea individuală și jertfa subiectivității inutile — este integrarea creatoare a omului în univers. Calculat la această scară, rezultatul ne dă o situare globală medie la punctul 81, ceea ce iarăși reprezintă un rezultat excelent. Să continuăm însă analiza și să vedem „ce înseamnă acest rezultat ?"

5.1. În același timp cu elevii au fost testați și unii din profesorii lor :

	Elevi (N = 993)	Profesori (N = 283)
1. Tip. C	4134 (43,15%)	3737 (51,85%)
2. Tip. A	2855 (29,59%)	1753 (24,32%)
3. Tip. B	2657 (27,54%)	1718 (23,83%)

Firește, creativitatea formată, ca finalitate practică, ca expresie a obiectivării persoanei în realizarea de sine și pentru alții este mai bine reprezentată de profesori ; la adolescenți creația rămîne încă, în general, o posibilitate, o proiectare a idealului, uneori o veleitate. De aceea, nu surprinde la ei frecvența mai mare de tipuri intermediare, adică a tipului diferențiat, încleștat în căutarea de sine, specific adolescentin și a tipului adaptat nemijlocit la mediu (rangul 2 peste tot, cu probabilitate de apariție mai mare la elevi). Totuși, criteriul x^2 de comparare a tipurilor profesorilor și elevilor arată că, la gradele de libertate admise în funcție de cei 10 parametri ai testului și cu o marjă de siguranță de 5%, deosebirile dintre curbele de frecvență se acceptă ca neesențiale. Deci nu avem deosebiri esențiale între tipurile de personalitate ale profesorilor și elevilor, ceea ce explică : 1) concordanța rezultatelor globale ; 2) caracterul lor global pozitiv și optimist ; 3) lipsa de conflict dintre ei, „buna înțelegere" care domină, în ciuda unor neînțelegeri minore, raporturile profesor-elev (această bunăvoință reciprocă, pe lîngă aspectul ei pozitiv de concordanță mutuală a eforturilor, denotă însă și lipsa reciprocă a considerației critice).

5.2. Nuanțînd pe subloturi, elevii liceului real prezintă — cum e și firesc — mai multe răspunsuri de structură obiectivă (tip C) decît „umaniștii", dar diferențele nu sînt prea mari, nedepășind probabilitatea de 0,02. De altfel, structura și ierarhia rangurilor tipologice rămîne identică, dovedind că și la secțiile umaniste, tipul de gîndire și de atitudine morală dominant începe să devină cel realist-obiectiv ; personalitatea subiectivă („artistică"), adaptîndu-se la societatea modernă, se obiectivează. Tipul obiectiv echilibrat este mult mai frecvent în mediul rural ($P = 0,44$) decît în mediul urban în care excelează tipul extrem subiectiv ($P = 0,28$ față de sat unde are doar 0,06). Putem spune deci că ruralul e pe post de real, iar urbanul de uman. Prima explicație sugerată de această analogie este că, în ciuda identificării inconștiente care se face între oraș și știință (ca loc și mediu al ei), beneficiile practice ale științei sînt mult mai adînc resimțite și de aceea mult mai respectate la țară decît la oraș. Explicația ni s-a părut, dacă nu insuficientă, cel puțin prea globală și vag teoretică, așa că am procedat la o analiză comparativă mai amănunțită pe medii (1) oraș-centru ; 2) oraș-periferie ; 3) comună ; 4) sat izolat) și straturi sociale (muncitori, țărani, intelectuali, funcționari) și pe urmă la un sondaj al răspunsurilor individuale tipice analizate calitativ. Răspunsurile elevilor fii de muncitori și țărani sînt în general mai echilibrate, mai ponderate, ferindu-se instinctiv de extreme, exagerări, de vorbele mari și goale ; atitudinile sînt mai puțin „vizibile", dar mai chibzuite. Sub o anume încetineală și prudență lucesc mai multe talente potențiale, iar structurile lor individuale de răspuns sînt în formă mai imprevizibile, deși în fond mai consecvente, mai diverse (în sensul că nu sînt niciodată stereotipe, ci profund gîndite la nivelul respectiv). Într-un cuvînt, mai mult bun simț. Răspunsurile individuale ale tinerilor fii de intelectuali și funcționari denotă în mai mare măsură nervozitate, sensibilitate, frămîntare, o cantitate mare de informație neasimilată și o tendință accentuată spre „răspunsuri-bombă", precum și o receptivitate destul de superficială la clișeele gîndirii științifice, iar în cazuri extreme, un curat mimetism al ideilor. De menționat că aceste caracteristici negative se accentuează cu cît se merge spre centrul orașului și scad cel mai mult înspre satele izolate. Pe sexe, gradul de obiectivitate ușor superior al băieților pare firesc (diferența scontată la tipul C era chiar mai mare, dat fiind reputația lor

stabilită de reflexivitate), dar, paradoxal, tot băieții au o probabilitate mult superioară și la tipul extrem de subiectivitate : aceasta s-ar putea eventual explica prin tensiunile de idei contradictorii ale adolescenței intelectuale masculine și printr-o frămîntare lăuntric culturală care duce, la acea vîrstă, mult mai des și ușor, de la o extremă la alta. La fete probabilitatea tipului A e sensibil superioară. Pe clase se observă doar o infimă creștere a tipului C la anul IV față de anul III și ceva mai substanțială față de anul I și anul II-liceal, coroborată cu o compensatorie (tot foarte mică) scădere a tipului B ; tipul A rămîne constant.

5.3. Dintre trăsăturile specifice pedagogice evidențiate de rezultatele chestionarului, remarcăm preferința unanimă (80%) pentru clasele omogene și critice la adresa profesorilor lor (în dauna indisciplinei „inerente"), apoi preferința profesorilor pentru tipul de elevi receptivi (în dauna celor sistematici sau hotărîți), a celor care se remarcă prin participare și trăire caldă, care posedă o bogată informare din toate domeniile (în dauna celor care știu mai puține, dar bine și chiar a acelora care îmbină echilibrat mulțimea cunoștințelor cu adîncimea lor). Aceste opțiuni ale profesorilor ne fac să înțelegem doleanța majorității elevilor reieșind din celelalte secțiuni ale chestionarului, cum că nu sînt bine „judecați" de aceștia. Preferințele elevilor merg către un profesor care să se dăruiască vizibil lor, să se împrietenească cu ei, în detrimentul celor autoritari (totuși pe rangul 2, destul de aproape) și a celor rezervați. Din preferințele comune ale profesorilor și elevilor extragem — ca o trăsătură unificatoare — nevoia de apropiere, de contact mutual pînă la comuniune, de căldură afectivă și chiar sentimental moldovenească (particularitate provenind mai ales din locul de desfășurare a anchetei), nevoia profundă de confesiune și chiar confidență.

6. În concluzie, testul dovedește poate mai puțin existența efectivă a unei creativități reale în comportamentul profesorului și al elevilor, poate nici expresia unei adînci originalități sau vreunui spirit novator înaintat, dar ne asigură de potențialul creativ existent la educatori și educați, ne convinge asupra preferinței lor pentru actul de creație didactic și pentru formele și metodele comunicării sincere, autentice, fără de care eficiența educării în spiritul normelor muncii, vieții, eticii și echității socialiste rămîne doar o speranță.

Tabel nr. 1

Materialul întrebărilor	Tip A: Adaptare	Tip B: Diferențiere	Tip C: Creativitate
3.55 Tip de clasă (N=964)	a. deschidere 122 (12,66%) rg. 2	b. închidere 100 (10,37%) rg. 3	c. expresivitate 742 (76,87%) rg. 1
3.56 Tip de elev (N=967)	a. receptivitate 380 (30,20%) 2	b. sistematizare 174 (17,99%) 3	c. finalitate 413 (42,71%) 1
3.57 Relații personale profesor-elevi (N=964)	a. contact 86 (8,92%) 2	b. procesualitate 474 (49,17%) 1	c. produs 404 (41,91%) 2

(Continuare Tabel nr. 1)

Materialul întrebărilor	Tip A: Adaptare	Tip B: Diferențiere	Tip C: Creativitate
3.58 Stil de cunoștințe (N=965)	a. participare 522 (54,09%) 1	b. izolare 180 (18,05%) 3	c. realizare de sine 263 (27,25%) 2
3.59 Atitudine morală (N=967)	a. sensibilitate 388 (40,12%) 2	b. simț critic 138 (14,27%) 3	c. simț autocritic 441 (45,61%) 1
3.60 menirea școlii (N=967)	a. sociabilitate 245 (25,34%) 2	b. unicitate 217 (22,44%) 3	c. dăruire 505 (52,22%) 1
3.61 sistem de notare (N=963)	a. senzorial 123 (12,77%) 3	b. rațional 337 (34,90%) 2	c. practică 563 (52,63%) 1
3.62 sistem de contact (N=966)	a. comunicare 336 (34,78%) 2	b. individualizare 202 (20,91%) 3	c. comuniune 428 (44,31%) 1
3.63 prietenie (N=964)	a. lărgime 462 (47,95%) 1	b. adîncime 257 (26,66%) 1	c. înălțime 245 (25,41%) 3
3.64 mentalitate (N=961)	a. globalitate 193 (20,08%) 2	b. subiectivitate 578 (60,15%) 1	c. obiectivitate 190 (19,77%) 3
TOTAL (N=9648 opțiuni)	Tip A 2837 (29,04%) 2	Tip B 2637 (27,33%) 3	Tip C 4174 (43,25%) 1

Cultivarea gîndirii dialectice a elevilor — sarcina etică a predării științelor sociale

Prof. ION VÎNĂTORU
inspector școlar

I. O importanță deosebită în educarea comunistă a elevilor o au științele sociale. Alături de științele pozitive, care sporesc potențialul de creație al omului modern, științele sociale îi ajută pe elevi în cunoașterea și interpretarea lumii, în înțelegerea interdependenței dintre diferitele legi obiective care guvernează societatea, oferă răspuns întrebărilor cu privire la marile schimbări care au loc în dezvoltarea vieții sociale, atît în țara noastră, cît și în întreaga lume [1].

Prin adîncimea și amploarea discursului lor gnoseologic, ca și prin înălțimea funcției axiologice, științele sociale contribuie la structurarea Weltanschauung-ului comunist și prin acesta, în strînsă legătură cu realul, la reglarea vieții și activității tinerilor, potrivit normelor eticii și echității socialiste.

Înțelegerea normelor în interdependența și unitatea lor, în faptul că fiecare din ele se oglindește în celelalte, trăiește prin toate celelalte, nu are deplină semnificație decît în ansamblul în care este integrată. În sistemul de norme nu există priorități, unele nu sînt calitativ superioare celorlalte, nu le subordonează, nici determină, ci — așa cum se întîmplă în personalitatea cea mai elevată a timpurilor noastre, „comunistul de omenie" — constituie o substanță vie, cea mai nobilă substanță a firii, care nu trăiește decît datorită totalității, a integrității sale ; orice pierdere, orice diminuare, oricît ar fi de mică, o transformă fundamental, o face să devină altceva, o neagă. Aceasta explică și impune, pe de o parte, caracterul global, unitar și permanent al formării omului în spiritul codului normelor comuniste, iar pe de altă parte, intransigența, refuzul oricărei concesii, deplina principialitate revoluționară față de această formare. Științele sociale au menirea să cultive tocmai starea de veghe, exigența față de propriul statut existențial, de perfecționarea neîncetată a propriei ființe și, totodată, față de marea comunitate socialistă din care faci parte. Luminile sînt date de învățătura marxist-leninistă, îmbogățită de partidul nostru, iar mișcarea vine din gigantica forță care este gîndirea dialectică a poporului — lumina în neistovita sa acțiune — din devotamentul față de ideal și respingerea oricărei impurități.

Secretarul general al partidului releva că legea dezvoltării marxismului a fost și rămîne împrospătarea neîncetată a esenței sale din izvorul gîndirii și cunoașterii universale, din cuceririle tuturor științelor, din experiența socială inepuizabilă și din continua amplificare a societății omenești [2]. Aceasta cere cadrelor didactice să promoveze spiritul novator în abordarea realităților social-politice, receptivitatea maximă față de tot ce este nou și progresist în lume, fructificarea pe plan teoretic a datelor și modalităților recente de cunoaștere și acțiune, depășirea închistării dogmatice, a simplei repetări a unor adevăruri generale. Școala are menirea să învețe pe elevi să păstreze caracterul viu și creator al

marxismului, prin cultivarea gîndirii lor creatoare, independente, prin dezvoltarea capacității de a judeca cu capul propriu de pe pozițiile noastre revoluționare orice fenomen și eveniment, prin antrenarea tinerilor în activitatea politică, cetățenească, culturală a întregii națiuni.

II. A. Pornind de la aceste teze, principii, norme elaborate de tovarășul Nicolae Ceaușescu, ca și de la prevederile Hotărîrii Plenarei C.C. al P.C.R. din 18—19 iunie 1973, referitoare la perfecționarea activității de educație a elevilor și studenților — în primul rînd prin creșterea valorii educative a procesului de învățămînt [3] — am întreprins între 15 octombrie-1 decembrie 1973, studierea conduitei profesorilor și elevilor la un număr de lecții susținute în liceele din județul Ilfov : 28 de filozofie, 6 de economie politică, 8 de socialism științific și 10 de istorie. Ca procedee de observare am folosit pe cele binecunoscute în literatura de specialitate [4], adecvîndu-le specificului predării științelor sociale și intenției asumate de cercetare, anume : 1. A constata măsura în care profesorii înțeleg și practică un stil de instruire eficient, capabil să ducă la fortificarea funcției educative a științelor sociale prin cultivarea gîndirii dialectice a elevilor și indisolubila legătură a conceptelor și raționamentelor cu practica socială complexă de azi și de mîine ; 2. A stabili modalitățile de predare-învățare-comunicare, care să înlăture lipsurile constatate și să valorifice optimal potențialul educațional de care dispun elevii și profesorii.

B. Investigația a relevat că marea majoritate a profesorilor asistați se străduiesc și reușesc — în bună măsură — să perfecționeze metodele de lucru mai ales în sensul activizării elevilor, a antrenării lor în calitate de coagenți, coparticipanți la procesul propriei formări. În același timp se face încă simțită oarecare nesiguranță în folosirea procedeelor care solicită cooperarea, interacțiunea fecundă, o ușoară ezitare în fața imperativului de a renunța la centrarea profesorului pe el însuși și de trecere la exercitarea funcțiilor reclamate de conducerea acțiunii în care este implicat împreună cu grupul de elevi. Astfel, pe ansamblul lecțiilor studiate (a se vedea centralizatorul anexat), deși se constată preponderența explicării (ceea ce denotă grija pentru adîncirea demersului rațional, în vederea asimilării conceptelor și enunțurilor legice), totuși aceasta se produce oarecum simplist, linear, nesatisfăcător pentru capacitatea de gîndire a elevilor. Dovadă este timpul afectat evaluării, exprimării opiniilor, clasificărilor, comparărilor, raționamentelor ipotetice, predicțiilor și argumentării, comparativ cu descrierea. Explicarea se face de obicei prin înlănțuirea de răspunsuri la întrebări de tipul „de ce ?", în expresia determinării univoce, aceasta însemnînd îngrădirea discursului intelectual, stereotipizarea lui, eludarea de la necesitatea mișcării gîndirii în toate direcțiile, pe mari suprafețe și „în înălțime" (in altum), spiralat și prin căutări asidue, în efort. Mai precis, o clasificare a enunțurilor ce desemnează tipurile de interrelații care intervin în procesele sociale a relevat prioritatea acordată de profesori enunțurilor deterministe, succesive, necesare, suficiente și aproape inexistența celor stocastice, determinate, a covariațiilor și corelațiilor funcționale. Comparativ, pe obiecte, este clar că la filozofie predomină explicarea și descrierea, urmate de argumentare și, la apreciabile distanțe, cu mici variații în timp, se înscriu celelalte categorii. Explicarea, descrierea și argumentarea însumează mai mult de două-treimi din timpul afectat lecțiilor, în timp ce comportamente de mare forță euristică (de pildă evaluarea, opinarea, compararea și analogia, raționamentul ipotetic, predicția) nu întrunesc decît 12% din timp.

La economie politică, este o situaţie similară şi, în plus, scăderea timpului afectat descrierii, absenţa clasificărilor, a raţionamentului ipotetic şi predicţiei. Nici la socialismul ştiinţific profesorii nu depun eforturi satisfăcătoare de stimulare a opiniilor şi judecăţilor ipotetice, de elaborare a previziunilor. Istoria se predă aproape exclusiv prin explicări, descrieri, definiri şi puţină argumentare.

În privinţa definirilor — categorie *sine qua non* în structurarea conceptelor şi legităţilor, principiilor — notăm că ea se plasează pe un rang inadmisibil inferior, acordîndu-i-se un timp infim (5%).

Dezbaterea este şi ea dezavantajată, aproape ignorată ca metodă ce acţionează pe verticală în spiritul elevilor, mobilizînd cunoştinţele pentru susţinerea unor puncte de vedere şi respingerea altora, învăţînd pe tineri să formuleze argumente, să le ierarhizeze, să coopereze şi să persevereze în dezvăluirea şi apărarea adevărului, să facă dialog sistematic şi fecund. Ei, dezbaterii, îi este consacrat în lecţiile pe care le-am urmărit, doar 6% din timpul lecţiilor (7% la istorie, 13% la economie politică, 4% la filozofie şi nimic la socialism ştiinţific).

După cum se ştie, legătura cunoştinţelor şi a modalităţilor de a gîndi ale elevilor cu realitatea, cu viaţa, cu actualitatea transformatoare pe care o desfăşoară oamenii, cu politica partidului şi statului nostru, reprezintă o exigenţă fundamentală a învăţămîntului. Satisfacerea acestei cerinţe în chip cît mai variat, mai convingător, se însoţesc nu numai de operaţionalizarea produselor şi proceselor gîndirii elevilor, ci constituie un puternic factor motivaţional, prilejul cel mai adecvat de armonizare şi conlucrare a motivelor externe şi interne, de angajare a tinerilor în muncă, de structurare a idealurilor şi responsabilităţii comuniste. Iată de ce considerăm nesatisfăcător timpul acordat la lecţiile asistate conectării teoriei la real şi încă mai precis demonstrării unităţii teorie-practică, sublinierii prin nenumărate exemple, fapte de viaţă, că marxismul este o călăuză în acţiune, că politica partidului nostru reprezintă programul de activitate faţă de care se angajează cu pasiune şi pe care îl traduce în viaţă cu fermitate întregul popor. În total se consacră acestor exemple şi aspecte concrete doar 5,3% din timpul lecţiilor, din care 11% la economie politică, 8% la socialism, 1,5% la istorie şi 1% la filozofie. Remarcăm că, raportat la sferele realului, timpul se repartizează astfel: nici 1% ilustrărilor din acţiunile pe plan local (9 pa + ea), ceva mai mult de 2% referirilor concrete la dinamica transformărilor pe plan naţional (9 pb + eb) şi nimic în ceea ce priveşte faptele din arena internaţională (9 pc + ec).

Dacă analizăm tabelul anexat, vom constata şi cota de participare a elevilor la lecţii. Ei sînt antrenaţi, îşi spun cuvîntul în mare măsură (fără ca aceasta să se situeze la nivelul dezbaterilor) în elaborarea definiţiilor, evaluări şi comparări, vorbesc mai mult decît profesorii (şi este bine!) cînd au loc descrieri, argumentări, manifestări de opinie, clasificări şi referiri la concret, dar participă anemic la desfăşurarea gîndirii experimentale şi la formularea predicţiilor. Acestea sînt constatări îmbucurătoare, care relevă efortul profesorilor de a se alinia practic principiilor şi normelor diriguitoare ale activităţii intense, profund formative la lecţii, de a ieşi din şabloane şi a învinge stereotipele, pentru a da cale liberă creativităţii didactice.

Desigur, mai sînt multe de făcut în această direcţie şi progresul nu poate fi favorizat decît prin încurajarea manifestării depline a potenţialului cu care sînt înzestraţi educatorii şi prin îndrumarea lor competentă şi sistematică. Inspec-

toratul şcolar ilfov organizează lecţii deschise, schimburi de experienţă, conferinţe şi referate, seminarii, activităţi comune ale şcolilor cu întreprinderile, îndrumarea elevilor de către specialişti din diferite domenii, brigăzi de control şi alte forme de activitate care concură la obţinerea unei calităţi mereu sporite în predarea ştiinţelor sociale.

III. *Concluzii şi propuneri de măsuri.* Investigaţia noastră scoate în evidenţă că înaltul conţinut de idei şi raţionamente pe care îl cuprind ştiinţele sociale nu devin cosubstanţiale cunoaşterii şi acţiunii elevilor, decît dacă este asimilat printr-un intens proces de gîndire dialectică, inseparabil de trăiri afective profunde, de racordarea la nobilele aspiraţii ale tineretului, care sînt înseşi căile devenirii noastre comuniste. Asemenea mobilizare a întregii interiorităţi psihice a elevilor — de necontestabilă semnificaţie etică — este posibilă numai prin implicarea lor la lecţii, într-o activitate care solicită tensiunea forte, fără a obosi, biruie disonanţa cognitivă, lăsînd mereu o margine de interes şi curiozitate, antrenează consonanţa afectivă şi atitudinală, fără a anula autenticitatea şi diferenţierea fecundă, pe scurt, cultivă pe elev ca om social complex şi ca agent al propriei sale instruiri şi educări. Aceasta înseamnă a perfecţiona continuu tehnologia educaţională, proces care nu are doar valoare procedurală, ci şi o mare pondere morală, pe de o parte denotînd o responsabilitate esenţială a cadrelor didactice, iar pe de altă parte, condiţionînd formarea trăsăturilor proprii „comunistului de omenie".

În acest sens, considerăm că este necesar ca oamenii de ştiinţă şi practicienii din învăţămînt să aibă în vedere următoarele :

A. Dezbaterile asupra predării devin fecunde numai dacă se referă la ambii termeni aflaţi în relaţia de comunicare (profesor-elev), iar modelele optimizatoare capătă operaţionalitate prin arătarea unor conduite precise, obiective, verificabile, ţinînd seama de variabilele dependente şi independente ale învăţării eficiente.

B. Procesul de instruire trebuie conceput ca un plan de schimbare continuă a comportării elevilor şi ca experienţe precise de învăţare prin care profesorul, elevii şi mijloacele interacţionează pentru a produce schimbări în elevi. A învăţa impune (auto)stimulare, explorarea mediului şi acţiuni de răspuns (auto)transformatoare ; rolul profesorului este de a îndruma învăţarea, a asigura condiţiile datorită cărora învăţarea eficientă se produce [5].

C. Dacă distingem cu claritate între „a şti fără a înţelege", „a înţelege dar a nu şti să faci", „a şti şi a nu vrea să faci", atunci nu există formare decît cînd sînt îndeplinite patru exigenţe : motivarea învăţării, achiziţionarea cunoştinţelor, înţelegerea lor şi motivarea aplicării celor învăţate la sine şi la mediu.

D. Necesitatea ca elevul să cunoască, să ştie să facă, să acţioneze corect şi creator în cadrul unor programe complexe de activitate, impune ca la lecţii să fie profesată pedagogia asimilării, caracterizată prin metode întemeiate pe conştientizare şi evoluţie, adică prin ceea ce de obicei numim metode active.

E. Pedagogia asimilării se sprijină atît pe condiţionarea operantă, cît şi pe studierea problemei, utilizîndu-le creator în funcţie de obiectivele urmărite, multi-dimensionalitatea si variabilitatea situaţiei pedagogice, optimizarea raportului între eforturile profesorului şi ale elevilor şi efectul ce rezultă, corelaţia mutuală între conţinut şi condiţiile interioare şi exterioare ale procesului de instruire, facilitarea retroacţiunii.

F. Specificul structural și formativ al științelor sociale, cere să se acorde prioritate studierii problemei, datorită căreia se dezvoltă și se fortifică neîncetat gîndirea dialectică (reflexiv-experimentală, productivă, divergentă, critică) a elevilor, atitudinile lor înaintate, se evită și combate dogmatismul, se cultivă starea de „anxietate pozitivă" și autocontrolul, se favorizează comunicarea între planurile ce organizează comportamentul .Fără a o canoniza într-un număr de reguli și etape, ci ținînd seama de un ansamblu de principii și norme generale, fără a o interpreta doar în termeni psihologici, ci îmbinînd armonios logicul, motivaționalul și pedagogicul, considerăm că studierea problemei este permisivă față de utilizarea de către profesori și elevi (frontal, în grup, individual) a tuturor procedeelor ce descoperă sursele de informație, le exploatează, organizează informația și o transformă în vederea găsirii soluțiilor, a deciziei și controlului.

G. Pedagogia asimilării impune profesorului să se perfecționeze ca autentic conducător al acțiunii la lecție, adică să practice stilul democratic de conducere, să întrunească în personalitatea sa autoritatea intențională, autoritatea de succes și autoritatea eficientă, să manifeste cu siguranță și echilibru atitudinile de decizie, evaluare, susținere, interpretare, explorare, înțelegere, competență, care fac din el persoana cu care elevii doresc să semene, să se asocieze, întruchiparea forței, măreției și generozității.

H. Formarea și exercitarea gîndirii dialectice, datorită trecerii în practica la lecție a celor menționate mai sus, nu reprezintă doar un obiectiv cognitiv, intelectual al învățămîntului nostru, ci — prin întrepătrunderea tuturor laturilor psihicului, în modalități raționale și cu forță transformatoare asupra realului — constituie un țel fundamental al procesului instructiv-educativ și temeiul pe care se clădește personalitatea, profilul etic al elevilor, factorul care intervine continuu în evoluția pozitivă, în perfecționarea individului.

BIBLIOGRAFIE

1. Nicolae Ceaușescu, *Raportul Comitetului Central al P.C.R., cu privire la activitatea P.C.R. în perioada dintre Congresul al IX-lea și Congresul al X-lea și sarcinile de viitor ale partidului*, în „Congresul al X-lea al P.C.R. 6—12 august 1969". Ed. politică, București, 1969.
2. Nicolae Ceaușescu, *Semicentenarul glorios al P.C.R., Expunere la Adunarea solemnă din Capitală*, 7 mai 1971, în „România pe drumul construirii societății socialiste multilateral dezvoltate", Ed. politică, București, 1971, pag. 933—936. pag. 933—936.
3. * * * Hotărîrea Plenarei C.C. al P.C.R. din 18—19 iunie 1973 cu privire la dezvoltarea și perfecționarea învățămîntului în Republica Socialistă România.
4. Pentru stabilirea categoriilor și a unităților de timp de observare, am utilizat mai ales A. A. Bellack, J. R. David, a.o. *The Language in the Classroom*, New York, Columbia University, 1967 ; B. O. Smith, R. H. Ennis, *Language and Concepts in Education*, Chicago, Rand Mc Nally Co., 1961 ; R. H. Ennis, *Logic în Teaching*, New York, Prentice-Hall, Inc., 1969 ; T. Pop și D. Potolea, *Contribuții la metodologia cercetării relației profesori-elevi în procesul de învățămînt*, în „Revista de pedagogie", nr. 11/1972 ; pentru înregistrarea conduitei globale a elevilor și profesorilor am folosit și modificat, procedeul elaborat de R. A. Oliver.
5. A. Dicu, E. Dimitriu, *Probleme de psihosociologie a educației*, București, Ed. științifică, 1973.

CENTRALIZATOR CATEGORII

Nr. crt.	CATEGORIE	OBIECTE STUDIATE — TIMP				TOTAL
		Filozofie (28 lecţii)	*Economie politică (6 lecţii)*	*Socialism ştiinţific (8 lecţii)*	*Istorie (10 lecţii)*	
1	p	23′4″	2′2″	10′	29′4″	65′4″
	e	25′2″	6′4″	8′4″	13′	53′4″
2	p	23′4″	—	—	18′4″	42′2″
	e	245′2″	25′	73′	70′4″	414′
3	p	45′	15′4″	29′	23′4″	113′2″
	e	164′	18′2″	13′2″	13′2″	209′
4	p	42′4″	1′4″	16′	4′2″	54′4″
	e	25′2″	4′2″	5′2″	3′4″	38′4″
5	p	4′4″	—	—	—	4′4″
	e	31′	9′	2′4″	24′	66′4″
6	p	15′2″	—	3′	—	18′2″
	e	15′	—	5′2″	10′2″	30′4″
7	p	25′	—	9′2″	—	34′2″
	e	9′4″	3′2″	4′	9′	26′
8	p	29′2″	—	5′2″	—	34′4″
	e	12′4″	—	—	—	12′4″
9	p/a	1′4″	2′4″	7′	—	11′2″
	p/b	4′2″	4′4″	11′4″	—	20′4″
	p/c	—	—	—	—	—
	e/a	—	9′	—	1′4″	10′4″
	e/b	11′2″	9′2″	15′4″	5′2″	41′4″
	e/c	—	—	—	—	—
10		656′2″	141′	215′	264′2″	1276′4″
11	p	8′	—	—	—	8′
	e	4′4″	—	—	—	4′4″
12		65′	38′2″	—	38′4″	142′
	TOTAL	1489′	291′2″	424′2″	530′2″	2735′

Se adaugă 26′ studiu pe grupe

1. Definire
2. Descriere
3. Argumentare
4. Evaluare
5. Opinare
6. Clasificare
7. Comparare şi analogie
8. Inferare condiţională
9. Legătura cu viaţa
10. Explicare
11. Predicţie
12. Dezbatere

p = profesor
e = elev

a = pe plan local
b = pe plan naţional
c = pe plan internaţional

Intensificarea vieții în grup și trăirile etice ale elevilor

PAVEL MUREȘAN

Școala contemporană străbate un amplu și profund proces de integrare și dezvoltare, care determină mediat — prin creșterea gradului de angajare și participare socială a instituțiilor școlare — intensificarea vieții grupurilor și a trăirilor etice ale elevilor în complexa acțiune de asimilare a valorilor morale.

Etica școlară reprezintă un mod specific de organizare și funcționare a vieții sociale școlare și se caracterizează prin aceea că nu are în vedere numai interiorizarea normelor și valorilor morale, ci în procesul elaborării dimensiunii psihomorale a personalității elevilor ține seama de atitudinea etică a acestora față de propria lor dezvoltare morală, adică de *etica devenirii etice* a elevilor, cultivînd atitudinea participării lor active la propria dezvoltare morală. Aceasta pentru că în procesul elaborării personalității o importanță deosebită o are modul de acceptare sau respingere a normelor impuse.

În ultimii ani grupurile școlare au devenit tot mai mult obiectul unor cercetări și publicații de ordin psihosocial [1] sau psihosociologic [2], care demonstrează că „viața clasei", precum și raporturile dintre școală și alte instituții sociale, dintre grupurile școlare și alte grupuri, au o importanță deosebită în realizarea eficienței acțiunilor educaționale. Unii autori explică dezvoltarea cercetărilor de psihologie socială-educațională prin necesitatea depășirii dificultăților în educația morală a elevilor, educație care nu poate fi realizată numai în contextul relației profesor-elev, ci în ansamblul relațiilor interpersonale în care este implicat elevul. O altă rațiune este aceea că educația morală se realizează îndeosebi prin intermediul unui alt tip de învățare decît cea intelectuală, și anume, *învățarea psihosocială*, care constă în însușirea modului de conduită, a normelor și valorilor morale și sociale, contribuind la dezvoltarea psihosocială a personalității elevilor, la maturizarea lor socială.

Fenomenele și procesele psihosociale ce caracterizează grupurile școlare (relațiile interpersonale, structura sociometrică, structura de putere, valoare, comunicare, interacțiune, dinamica grupului, raporturile intergrupale etc.), constituie modalități concrete și specifice de trăire, funcționare și realizare a normelor și valorilor social-morale, ce caracterizează sistemul axiologic al societății.

---

[1] Bany M. A., Johnson L. V., *Group Dynamics in Education*, New York, 1964 ; White W. F., *Psychosocial principles applied to Classroom*, New York, Mc Graw Hill Book Co., 1969 ; M. Zlate, *Psihologia socială a grupurilor școlare*, București, Ed. politică, 1972 ; V. Popeangă, *Clasa de elevi, subiect și obiect al actului educativ*, Timișoara, Facla, 1973.

[2] Dinu A. și Dimitriu, E., *Probleme de psihosociologie a educației*, București, Ed. științifică, 1973.

În condițiile intensificării procesului de integrare a tinerelor generații în instituțiile școlare, precum și a acestora în alte instituții sociale, trebuie studiate efectele *sociale, psihosociale* și *psihomorale* ale acestei intensificări asupra vieții și a modului de organizare internă a grupurilor școlare. În acest context o atenție deosebită trebuie acordată rolului *trăirilor etice de grup* în realizarea scopurilor formative ale școlii în noile condiții de complexificare a sistemului de relații în care este implicat elevul.

Din punct de vedere *social*, efectele acestei intensificări se manifestă prin :

1) multiplicarea progresivă (fie ca urmare a parcurgerii diferitelor cicluri școlare, fie ca urmare a modificărilor intervenite la nivelul acelorași cicluri școlare) a numărului de statute și roluri* ale fiecărui elev și ca atare sporirea numărului de relații sociale în care elevul este cuprins ;
2) creșterea gradului de integrare socială a fiecărui elev ;
3) mărirea sferei de acțiune și solicitare socială a fiecărui elev ;
4) dezvoltarea cunoașterii și a conștiinței sociale a elevilor.

Toate aceste modificări influențează formarea personalității elevului și se reflectă în primul rînd la *nivelul psihosocial*. La școlarul mic întîlnim un număr relativ scăzut de statute, principalul său statut fiind cel de *elev*. Alături de acesta, el mai prezintă și statutul de coleg, prieten, fruntaș la învățătură etc. Dar depășind clasa a II-a, elevul poate primi statutul de pionier, iar în continuare cel de participant la diverse cercuri artistice, turistice, științifice, statutul de sportiv, utecist etc. Deoarece fiecare din aceste statute se află într-o strînsă relație unele cu altele, crește simultan și numărul de relații în care elevul devine implicat.

Acest fapt se exprimă prin dezvoltarea raporturilor interpersonale, creșterea numărului de contacte interpersonale ale fiecărui elev și ca atare intensificarea vieții de grup. El a fost verificat și confirmat prin aplicarea testului sociometric pentru *relație și percepție* la clasele V—VIII și anii I—IV de liceu și calcularea unor coeficienți ce exprimă parametrii psihosociali ai gradului de organizare a grupurilor școlare. Experimentul a fost realizat pe un lot de 253 de elevi de la Liceul Subcetate-Mureș, județul Harghita și Liceul „Spiru Haret" din București.

După cum se poate vedea din tabelul nr. 1, curba de distribuție a valorilor parametrilor psihosociali analizați parcurge grade semnificative de evoluție de la clasa a V-a pînă la anul IV liceal, tocmai ca urmare a dezvoltării relațiilor interpersonale în acest interval de timp. Trebuie remarcat de asemenea faptul că indicii sociometrici folosiți prezintă două pusee involutive, care sînt consecințe ale crizei preadolescentine și adolescentine. Dar, odată cu sporirea numărului de statute ale elevului, crește și numărul de roluri corespunzătoare acestor statute, roluri pe care elevul trebuie să și le însușească și să le „joace" cît mai bine, pentru a face față cu succes cerințelor statutului. Deoarece aceste roluri se traduc în anumite moduri, stiluri de comportare care sînt așteptate de la elevi, crește simultan numărul de *norme comportamentale* cărora elevul trebuie să la facă față. Însușirea noilor roluri și deci a noilor comportamente se realizează

---

* *Statutul* reprezintă locul pe care un individ îl ocupă într-un grup sau structură socială și care este determinat de ansamblul normelor și criteriilor formale și informale pe care grupul respectiv le ia în considerare. *Rolul* reprezintă, la rîndul său, modul concret și specific în care membrii grupului îndeplinesc normele și criteriile statutului pe care îl dețin.

Tabelul nr. 1

Parametrii psihosociali exprimați	Cl. V	VI	VII	VIII	I	II	III	IV
Coeficientul de coeziune * grupală exprimat (C.C.G.E.)	0,26	0,12	0,32	0,35	0,47	0,24	0,34	0,64
Media expansiunii socio-afective pozitive la băieți	5	5,5	8,6	7,6	11,7	9,8	8,9	9,1
Media expansiunii socio-afective pozitive la fete	6	6,7	10,7	6,3	11,2	10,8	11,3	11,7
Media generală a expansiunii socio-afective pozitive	5,5	6,1	9,7	7,2	11,4	10,6	10,8	11
Media integrării sociale pozitive la băieți	4,2	4,6	9,6	7,6	10,4	10,9	12,3	12,7
Media integrării sociale pozitive la fete	6,5	6,7	9,7	6,6	12,1	9,6	9,8	10,5
Media generală a integrării sociale pozitive	5,5	6,1	9,7	7,2	11,4	10,6	10,8	11

* Coeficientul de coeziune grupală a fost calculat după formula propusă de G. Bastin, *Les techniques sociometriques*, P.U.F., Paris, 1961.

prin procesul de *socializare*, prin care elevii se specializează în diverse tipuri de comportamente formale sau informale. Bales[3] a demonstrat că, în condițiile interacțiunii spontane într-un grup, personalitatea umană tinde să se specializeze în diverse seturi de comportamente, dintre care el descoperă și analizează un număr de 27 de tipuri de *personalități interpersonale*.

A doua schimbare care are loc la nivelul social și care prezintă consecințe importante în planul dezvoltării psihosociale a elevilor este creșterea, odată cu numărul de statute și roluri, *a gradului de integrare socială a fiecărui elev*. Acest lucru se poate observa clar în tabelul nr. 1, de unde reiese că media generală a integrării sociale pozitive crește de la valoarea 5,5 la clasa a V-a, la valoarea 11 la anul IV liceal.

Creșterea gradului de integrare socială determină :

a) modificarea raporturilor dintre dezvoltarea biologică și cea psihosocială a elevilor în sensul tendinței de creștere a ponderii dezvoltării psihosociale la vîrste cît mai mici ;

b) sporirea modurilor de relaționare ale elevului ca forme de integrări psihosociale subordonate integrării sociale ; elevul își îmbogățește gama posibilităților de a stabili contacte și relații noi cu cei din jur ;

c) rămînerea temporară în urmă a gradului de integrare psihosocială față de cea socială. În cazul primirii unui nou statut, spre exemplu cel de pionier, elevului îi trebuie o anumită perioadă în care să se acomodeze cu noul statut

[3] Bales R. F., *Personality and interpersonal behavior*, New York, Holt Rinehart and Winston, 1970.

și în care să-și însușească cît mai perfect rolurile și comportamentele necesare satisfacerii cerințelor acestui statut. Ca urmare, apare disonanța dintre gradul de integrare socială și cea psihosocială dintre statut și rol. C. Mamali[4] arată că această disonanță este de două tipuri : *disonanța intra-status* și *disonanța inter-status*. Prima este redusă prin evoluția intra-status care „...este dată de timpul și gradul în care un individ reușește să-și îndeplinească cerințele status-ului pe care îl ocupă". A doua este rezolvată de evoluția inter-status, dată de trecerea unui individ dintr-un statut în altul, care, conform criteriilor și normelor ce acționează în cadrul grupului social din care el face parte este considerat a fi superior statutului anterior. Acest lucru se produce în școală în procesul trecerii elevilor de la statutul de pionier la statutul de utecist, sau de la statutul de elev al ciclului general la statutul de elev al ciclului liceal sau la statutul de student. Asimilarea rolurilor corespunzătoare noilor statute pe care le primește elevul și reducerea disonanței se realizează prin procese de socializare, în contextul cărora își are geneza *responsabilitatea morală și socială*.

O altă modificare care are loc în plan social și care, de asemenea, se reflectă la nivelul psihosocial, o prezintă creșterea sferei de *acțiune și solicitare socială* a elevilor, care determină :

a) accelerarea ritmului de dezvoltare psihosocială a personalității elevului, precum și creșterea calității acestei dezvoltări : implicat într-un sistem tot mai larg de activități, elevul își va dezvolta aptitudinile psihosociale, conduita, capacitatea de raționament social, creativitatea socială etc. ;

b) creșterea gradului de activism și participarea socială și psihosocială a fiecărui elev ; pe măsură ce parcurge diferite cicluri școlare, elevul devine obiectul și subiectul tot mai multor cadre internaționale care îl solicită : interacțiunea elev-obiect de învățare, elev-profesor, elev-grup, elev-subgrup, elev-elev, elev-organizație de pionieri, U.T.C. etc. ;

c) sporirea eficienței sociale și psihosociale a fiecărui elev ; aflat într-un sistem de relații sociale de tip școlar sau extrașcolar, fiecare elev are de rezolvat anumite sarcini care contribuie la funcționarea normală a relațiilor în care este implicat. Sporirea acestor relații determină creșterea gradului său de eficiență socială și psihosocială ; dar se poate întîmpla adesea[5] ca, în cazul în care elevul primește un nou statut, spre exemplu cel de pionier și ca atare sarcini noi, ei să aibă tendința de a se centra spre rezolvarea cu precădere a acestor sarcini în detrimentul sarcinilor profesionale ;

d) creșterea gradului de valorizare socială a fiecărui elev ; cu cît un elev este implicat într-un sistem mai larg de relații, cu atît valoarea sa pentru funcționalitatea acestui sistem crește.

Toate aceste modificări amintite, care au loc la nivel social și psihosocial sînt reflectate mai mult sau mai puțin corect în *planul cunoașterii și conștiinței sociale* a elevilor, care în mod similar parcurge un intens proces de dezvoltare

[4] C. Mamali. *Rolul — status-ul — formă a dezvoltării psihosociale a individului*, „Tineretul azi", București, 1969, p. 49—64.

[5] Golu P. și Golu M., *Dinamica relației dintre activitatea pionierească și cea școlară în formarea personalității elevilor*, „Bazele psihopedagogice ale activității pionierești", București, Ed. politică, 1970, p. 303—309.

pe parcursul ciclurilor şcolare, după cum se poate vedea din tabelul nr. 2, obţinut în urma aplicării testului sociometric pentru percepţie la clasele şcolii generale şi liceale şi a calculării coeficientului de transpătrundere[6] şi transparenţă.

Ca o remarcă generală ce se poate face în urma studierii acestor rezultate este aceea că dezvoltarea cunoaşterii şi conştiinţei sociale la elevi se realizează în primul rînd prin dezvoltarea *intercunoaşterii, conştiinţei psihosociale* şi prin

Tabelul nr. 2

Parametrii psihosociali percepuţi sau reflectaţi	Clasa				Anul I	Anul II	Anul III	Anul IV
	V	VI	VII	VIII				
Coeficientul de coeziune grupală perceput (C.C.G.P.)	0,13	0,07	0,11	0,25	0,27	0,14	0,25	0,37
Coeficientul de transpătrundere pentru alegeri la băieţi	1,08	1,3	1,117	12,3	1,29	1,03	1,17	1,43
Coeficientul de transpătrundere pentru alegeri la fete	1,2	1,8	1,43	1,09	1,18	1,11	1,12	1,31
Coeficientul de transpătrundere pentru alegeri la băieţi şi fete	1,04	1,65	1,271	1,14	1,24	1,07	1,14	1,36
Coeficientul de transpătrundere pentru respingeri la băieţi	1,02	0,62	0,962	0,87	1,16	1,05	1,16	1,09
Coeficientul de transpătrundere pentru respingeri la fete	1	0,29	0,736	1,32	1,07	0,82	0,96	1,04
Coeficientul de transpătrundere pentru respingeri la băieţi şi fete	1,01	0,43	0,832	1	1,11	0,94	1,08	1,06
Coeficientul general de transpătrundere	2,05	2,03	2,103	2,14	2,36	2,01	2,18	2,42
Coeficientul de transparenţă	2,911	3,025	3,153	3,632	3,011	3,720	3,943	4,052
Disonanţa sociometrică a alegerii	7,9	9,7	9,6	8	8,8	10,9	11,7	12
Disonanţa sociometrică a respingerii	9,2	8,04	13	10,2	7,4	8,5	6,2	2
Disonanţa sociometrică generală	17,1	17,74	22,6	18,2	16,2	19,4	17,9	14
Disonanţa capacităţii de transpătrundere a alegerii	159,6	152,8	239,6	209	354,8	348,5	317	280,8
Disonanţa capacităţii de transpătrundere a respingerii	155,9	145	204,5	220,3	193	177,5	122,7	65,4
Disonanţa gener. a capacit. de transpătrundere	314,9	297,8	444,1	429,3	557,8	526	439,7	356,2

[6] Mamali C., *Tehnica măsurării şi reprezentării grafice a capacităţii de transpătrundere a relaţiilor interpersonale*, „Metode şi tehnici ale sociologiei", Bucureşti, E.D.P., 1969.

conştientizarea valorilor sistemului instituţional şi relaţional din care face parte elevul. Cu cît sistemul de relaţii şi valori în care este integrat elevul este mai amplu, cu atît capacitatea sa de reflectare a acestora creşte prin dezvoltarea capacităţii de cunoaştere şi conştientizare a raporturilor şi proceselor interpersonale şi de grup. Comparînd rezultatele din tabelul nr. 2 cu cele din tabelul nr. 1, se observă că valorile parametrilor psihosociali reflectaţi sînt mai mici decît valorile parametrilor psihosociali exprimaţi. Această diferenţă surprinsă prin calculul disonanţei este o particularizare, în raport cu procesele de grup, a unei legi mai generale, conform căreia conştiinţa şi cunoaşterea socială, în genere, manifestă tendinţa de rămînere în urma dezvoltării fenomenului real. În condiţiile intensificării vieţii de grup această diferenţă exprimată prin disonanţă manifestă tendinţa de a-şi reduce valoarea.

Dezvoltarea cunoaşterii şi conştiinţei sociale în rîndul elevilor se mai manifestă şi prin dezvoltarea capacităţii de previziune a unor noi moduri de organizare internă a grupului din care face parte, a relaţiilor şi proceselor psihosociale în care acţionează. Totodată, elevii acţionează în calitate de cercetători spontani ai propriilor lor fenomene şi procese, intervenind tot mai mult în dirijarea lor în mod conştient.

Modificările analizate pînă aici la cele două nivele (social şi psihosocial) se reflectă în mod specific într-un al treilea nivel, reprezentat de planul moral al personalităţii elevilor sub formă de *trăire etică, conştiinţă morală, atitudini şi comportamente morale*, acţiuni de *conformare, dezvoltare sau transformare a normelor morale etc.* Altfel, fiecare componentă ce a suferit modificări la nivel social şi psihosocial se reflectă într-un anumit mod în planul moral, în procesul genezei *sistemului moral intrinsec*, interiorizat al fiecărui elev.

Multiplicarea statutelor şi rolurilor fiecărui elev, extensiunea raporturilor interpersonale şi sociale în care acţionează şi, ca atare creşterea numărului de contacte interpersonale şi sociale pentru fiecare elev are drept urmare intensificarea *trăirilor etice*. Înţelegem prin *trăire etică* modul subiectiv de realizare a sistemului etic intrinsec, care cuprinde ansamblul acţiunilor şi atitudinilor morale, conştiinţa morală, emoţiile, sentimentele şi convingerile morale, judecăţile, raţionamentele şi creativitatea morală, voinţa şi responsabilitatea morală etc.

Intensificarea trăirilor etice duce la dezvoltarea sistemului moral intrinsec, prin sporirea gradului de transacţionalitate morală în contextul planului moral al fiecărei activităţi depuse de elevi : profesională, interumană etc. ; creşterea gradului de conştientizare a normelor şi valorilor morale şi, ca atare, dezvoltarea conştiinţei morale şi a sentimentelor morale ; interiorizarea şi valorizarea normelor şi valorilor morale, normalizarea indicatorilor de funcţionalitate morală internă şi cristalizarea convingerilor morale ; dezvoltarea capacităţii de judecată, raţionament şi creativitate morală ; dezvoltarea voinţei şi responsabilităţii morale, nu atît în sensul conservării unor norme şi valori morale, cît mai ales în sensul sporirii gradului lor de deschidere în condiţiile sporirii sistemelor de raportare şi referinţă psihosocială şi socială a fiecărui elev.

O altă consecinţă a creşterii numărului de statute şi roluri ale elevilor o constituie sporirea şi diferenţierea criteriilor de normare etică a comportamentelor elevului. Elevul fiind situat în contextul unor noi statute şi roluri şi ca atare în contextul unor noi norme, creşte gradul de aşteptare din partea celor din jur pentru noi moduri de conduită ale elevului, corespunzătoare noilor norme morale.

Astfel se dezvoltă conduita morală a elevului și etica proprie fiecărui comportament. Acest lucru se realizează prin specializarea elevilor în diverse tipuri de comportare concomitent cu diferențierea și specializarea trăirilor etice în funcție de obiectul valoric al acestor trăiri și contextul său situațional și relațional.

Multiplicarea normelor morale în care acționează elevul determină, așa după cum arată Ribot*, sporirea efortului de conștientizare și utilizare a lor, ceea ce duce la dezvoltarea conștiinței morale.

O altă modificare o constituie creșterea gradului de integrare socială a elevilor, ceea ce are drept urmare diminuarea decalajului dintre maturizarea biologică și cea morală în condițiile unei socializări masive. Această maturizare morală pretimpurie vine adesea în conflict cu mentalitatea unor părinți, care tind să creadă în continuare că la anumite vîrste copiii lor încă nu ar fi capabili de anumite conduite și acte de responsabilitate morală, continuînd să-i dădăcească.

În condițiile creșterii gradului de integrare socială, a intensificării contactelor și trăirilor interpersonale, trăirile morale ale elevilor suferă un proces de *dezafectivizare*, *raționalizare* și *conștientizare progresivă* a unor sfere cît mai largi de fapte morale, ducînd la acuratețea și *luciditatea* conștiinței morale. Astfel, trăirile morale devin mai puțin afective și mai mult raționale, mai puțin pasive, interne și mai mult *acțiuni și moduri* de relaționare intra și interpersonală a conduitelor morale.

Dezvoltarea sferei de acțiune și solicitare socială a elevilor duce la creșterea gradului de activism și participare morală a fiecărui elev, prin dezvoltarea atît a voinței morale în procesul depășirii unor obstacole de ordin social și psihosocial în fața sarcinilor pe care le are de îndeplinit, cît și prin creșterea responsabilității morale față de sine, față de alții, față de normele și valorile morale ce caracterizează societatea noastră socialistă.

---

* Ribot, Th., *La psychologie des sentiments*, Paris, Felix Alccan, 1903, p. 294.

Probleme ale tematicii orelor de dirigenție

ION VÂLCIU

Importanța temelor ce se dezbat în orele de dirigenție constă în faptul că ele — împreună cu procesul de învățămînt și activitățile extradidactice — contribuie la educarea elevilor „în spiritul cultului față de muncă... mijlocul principal de afirmare a talentului... de manifestare a personalității și autoperfecționare morală a fiecăruia"[1], cultivă la elevi cinstea, curajul, demnitatea, dragostea de adevăr, de dreptate și libertate, prietenia și frăția cu naționalitățile conlocuitoare, solidaritatea internațională cu oamenii muncii de pretutindeni.

„Toate aceste cerințe — arăta tovarășul Nicolae Ceaușescu — trebuie să devină de fapt norme de conviețuire și de relații pentru toți oamenii muncii, pentru întregul popor. În acest spirit trebuie educați copiii și tinerii patriei noastre"[2].

Cunoscînd cerințele stabilite de partid, profesorii-diriginți din județele Argeș, Caraș-Severin, Dolj și Olt și-au orientat temele orelor de dirigenție spre aceste probleme. Totodată, ei au urmărit ca ponderea principală a temelor abordate la orele de dirigenție să o dețină „informarea politică, educația moral-cetățenească a elevilor, formarea unei atitudini disciplinate, cultivarea spiritului de răspundere față de muncă, învățătură, față de propria lor conduită"[3].

În vederea stabilirii concrete a temelor, profesorii-diriginți au consultat organizațiile de pionieri și U.T.C., elevi, părinți și cadre didactice și au ținut seama de „dinamica intereselor, năzuințelor și a vieții fiecărui colectiv în parte"[4].

O anchetă întreprinsă în rîndul elevilor din anii III și IV ai liceelor de cultură generală din orașele Balș și Caracal din județul Olt, în anul 1973, a confirmat faptul că aceștia doresc să fie bine informați din punct de vedere politic, doresc să cunoască regulile de conviețuire socialistă, meseriile și profesiunile ce le pot urma etc. Cele 600 propuneri de teme pentru orele de dirigenție care au rezultat din anchetă se pot grupa după cum urmează :

---

[1] Nicolae Ceaușescu, *Expunere cu privire la Programul P.C.R. pentru îmbunătățirea activității ideologice, ridicarea nivelului general al cunoașterii și educația socialistă a maselor, pentru așezarea relațiilor din societatea noastră pe baza principiilor eticii și echității socialiste și comuniste*, 3—5 noiembrie 1971, Editura politică, București, 1971, p. 49.

[2] *Idem*, p. 51. Vezi și *Proiectul de norme ale vieții și muncii comuniștilor, ale eticii și echității socialiste*, în vol. „Conferința Națională a Partidului Comunist Român", 19—21 iulie 1972. Editura politică, București, 1972, p. 507—513.

[3] Documente ale Partidului Comunist Român. Dezvoltarea și perfecționarea învățămîntului, Ed. politică, București, 1972, p. 218.

[4] *Idem*, p. 248.

— 34,4% reprezintă informări politice cu privire la politica internă și externă a P.C.R. ; la semnificația vizitelor efectuate de conducătorii de partid și de stat peste hotare ; la unele documente de partid și de stat ; la biografiile unor mari conducători politici din țară ; la dezvoltarea social-economică a județului ; la politica de industrializare a țării și a județului etc. ;

— 30,6% vizează comportarea în școală, în societate, la locul de muncă ; prietenia, dragostea, familia ; etica și echitatea socialistă ; sinceritatea, demnitatea, respectul, răspunderea, îndatorirea ; aptitudinile, talentele, atitudinile ; relațiile dintre elevi și profesori, elevi și părinți ; comportamentul igienic individual și colectiv ; cunoașterea legislației și respectarea ei etc. ;

— 28,3% sînt în legătură cu : orientarea școlară și profesională ; munca fizică și intelectuală ; idealul, viitorul ; îmbunătățirea situației la învățătură (analize) ; legislația muncii ; semnificația cunoașterii regulilor de protecția muncii ; munca în condițiile tehnicii avansate etc. ;

— 6,7% se referă la unele probleme actuale cum sînt : O.Z.N.-urile, poluarea ; cucerirea Cosmosului ; rolul științei în viața contemporană ; revoluția științifică și tehnică ; raporturile dintre om și tehnica avansată etc.

În tabloul cu propuneri recunoaștem aria problemelor care preocupă, interesează și frămîntă pe elevi, și anume, acele probleme care contribuie la introducerea lor în viața politică, în viața de familie și socială și, în sfîrșit, la integrarea lor în muncă.

Consultarea unor tematici ale orelor de dirigenție a evidențiat o mare concordanță între indicațiile partidului cu privire la conținutul orelor de dirigenție și propunerile elevilor cercetați. În legătură cu tematica orelor de dirigenție au fost publicate unele lucrări[5], dar noi ne propunem, în cele ce urmează, să insistăm asupra temelor de informare politică, de cunoaștere și respectare a legislației, de educație sanitară, sexuală, de orientare școlară și profesională.

Diriginții, dînd dovadă de mobilitate, au inclus de cîte ori a fost nevoie, în planurile lor, teme referitoare la unele evenimente politice care au intervenit în timpul anului școlar și, se înțelege, au eliminat alte teme dinainte stabilite. În anul școlar 1973—1974, profesorii-diriginți și elevii au găsit, pe bună dreptate, util, din punct de vedere politic, educativ, să discute la orele de dirigenție despre vizita istorică a președintelui Nicolae Ceaușescu și a tovarășei Elena Ceaușescu în unele țări ale Americii Latine. Diriginții au subliniat faptul că între poporul nostru și popoarele Americii Latine s-au stabilit și se dezvoltă relații de colaborare economică, științifică, culturală, și o colaborare pe plan internațional, că relațiile României socialiste cu țările Americii Latine se întemeiază pe principiile fundamentale ale respectării dreptului fiecărui popor de a-și hotărî soarta, neamestecul în treburile interne, promovarea consecventă a principiilor independenței și suveranității naționale.

De asemenea, *Cuvîntarea tovarășului Nicolae Ceaușescu la Plenara C.C. al P.C.R. din 18—19 iunie 1973* și *Hotărîrea Plenarei cu privire la dezvoltarea și perfecționarea învățămîntului*, au constituit un bun prilej de a se evidenția grija

[5] Ghitera Al., *Tematica orelor de dirigenție din liceele de cultură generală*, E.D.P., Buc., 1971 ; Traian Pop, *Dirigintele în sistemul muncii educative*, „Revista de pedagogie" nr. 3/1971, p. 3 ; *Dirigenția*, (încercări, opinii, contribuții), E.D.P., Buc., 1970, *Sistemul muncii educative în liceu*, E.D.P., Buc., 1970.

partidului și a secretarului său general pentru extinderea învățămîntului preșcolar, generalizarea acestuia pînă în anul 1980—1981, pentru generalizarea învățămîntului obligatoriu de 10 ani, generalizarea învățămîntului liceal pînă în anul 1985, perfecționarea conținutului și metodelor în învățămîntul preșcolar, general și liceal, îmbunătățirea învățămîntului profesional, dezvoltarea învățămîntului superior, perfecționarea predării științelor sociale, a activității de educație a elevilor și studenților.

Folosind *Decretul Consiliului de Stat cu privire la măsurile de dezvoltare a bazei energetice și de folosire mai judicioasă a combustibililor și energiei*, profesorii-diriginți au discutat măsurile ce se impun a fi luate și respectate de elevi cu privire la reducerea consumurilor, la utilizarea rațională și economisirea combustibililor, carburanților, energiei electrice și termice pentru eliminarea pierderilor și risipei, atît în școală cît și la domiciliu. În felul acesta elevii se alătură și se încadrează în mod efectiv în eforturile oamenilor muncii pentru o mai bună gospodărire și o mai rațională folosire a resurselor energetice interne, pentru asigurarea, pe o perioadă mai îndelungată a acestor resurse. Pentru elevi, o asemenea angajare plenară reprezintă un puternic exercițiu moral-civic și patriotic. Tema a fost tratată sub aspectul moral-cetățenesc și nu al geografiei economice, al chimiei carburanților sau al energiei electrice și termice care, de fapt, se studiază la fizică.

Diriginții împreună cu elevii au studiat problemele conținute în *Hotărîrea Plenarei comune a C.C. al P.C.R. și a Consiliului Superior al Dezvoltări Economice și Sociale cu privire la măsurile pentru îndeplinirea și depășirea prevederilor planului național unic de dezvoltare economică și socială a României pe anul 1974* și în *Hotărîrea Plenarei C.C. al P.C.R. din 27—28 noiembrie 1973, cu privire la activitatea internațională a partidului și statului.*

Dezbaterea unor hotărîri de partid și de stat în orele de dirigenție ca și prezentarea unor informări politice, reprezintă una din multiplele căi de introducere a elevilor în viața politică, socială și economică a țării ; de dezvoltare a adeziunii, afecțiunii și a atașamentului lor la politica partidului și statului nostru, la acțiunile întreprinse de conducerea de partid și de stat ;de trăire a sentimentelor de bucurie, pentru noile înfăptuiri ; de sporire a stimei, respectului și admirației pentru oamenii muncii, pentru partidul clasei muncitoare ; de amplificare a dorinței elevilor de a se pregăti cît mai temeinic, de a se angaja cît mai curînd și în mod plenar, în efortul poporului muncitor orientat spre dezvoltarea multilaterală a societății noastre socialiste.

Pornind de la preocuparea permanentă a partidului și statului nostru, pentru *întărirea legalității socialiste*[6], pentru sporirea continuă a răspunderii fiecărui cetățean, pentru *respectarea prevederilor legale*, în vederea afirmării spiritului colectiv și individual de răspundere față de înaltele îndatoriri și față de societate au fost organizate ore de dirigenție cu scopul de-a face cunoscute elevilor legile noastre socialiste și, în felul acesta, de a contribui la evitarea cazurilor de încălcare a prevederilor legale, de abateri de la normele de conviețuire socială, de încălcare și sfidare a principiilor eticii și echității socialiste.

---

[6] Decretul Consiliului de Stat al R. S. România nr. 468/1971, privind unele măsuri de îmbunătățire a activității de aplicare și de popularizare a legislației.
Lege privind apărarea secretului de stat în R.S.R. (Legea nr. 23/1971) Bul. Oficial, partea I, nr. 157/1971.

Asemenea ore se organizează de obicei pe clase paralele sau pe clase apropiate ca vîrstă și au ca invitați lucrători din procurată, din miliție, justiție, părinți ai elevilor. Discutarea unor cazuri concrete de respectare sau de încălcare a legilor statului cu consecințele respective sînt deosebit de educative atît prin conținut cît și prin încărcătura lor emoțională. În acest context se atrage atenția elevilor asupra vigilenței și asupra păstrării secretului de stat, arătîndu-se că divulgarea lui poate să pericliteze securitatea statului.

Unii diriginți, cu ajutorul Codului Penal, au arătat elevilor ce este infracțiunea și cine poate fi numit infractor, ce este tentativa, participația, recidiva, legitima apărare, starea de necesitate, constrîngerea, iresponsabilitatea etc.[7]

Problemele referitoare la *formarea conștiinței și comportamentului igienic la elevi* sînt, de asemenea, prezente în tematicile orelor de dirigenție. Ele urmăresc cunoașterea și respectarea de către elevi a normelor de igienă individuală și colectivă, informarea lor în legătură cu: prevenirea și combaterea unor boli; igiena alimentației; regimul igienic de învățătură și odihnă; noțiuni de prim ajutor în caz de fracturi, arsuri, entorse, răniri etc. Pentru elevii din clasele mai mari se planifică și se prezintă efectele dăunătoare ale alcoolului și tutunului, ale abuzului de medicamente etc.[8]

Pentru a lua în discuție la orele de dirigenție bolile cele mai frecvente și totodată specifice vîrstei colectivului de clasă, precum și problemele dezvoltării somatice și fiziologice, profesorii-diriginți consultă personalul medico-sanitar al școlii sau al circumscripției medicale, precum și pe elevi. Diriginții mai consultă și pe colegii lor de biologie pentru a evita eventualele paralelisme cu lecțiile de anatomie, fiziologie și igiena omului.

Temele orelor sanitare diferă de la o clasă la alta, ele depinzînd de vîrsta și interesele elevilor, de etapa școlară în care se află colectivul clasei, de pregătirea unor acțiuni (excursii, tabere) etc.

În orele sanitare profesorii-diriginți pun accentul, în special, pe problemele care vizează atitudinea și comportarea civică a elevilor, sub aspect sanitar.

Un loc important în cadrul educației sanitare îl ocupă *educația sexuală*. Diriginții o înțeleg în sens general, adică o educație în funcție de sexul elevilor și potrivit acestui sex. În acest scop, diriginții urmăresc ca ținuta, atitudinea, îmbrăcămintea, pieptănatul, ocupația, manifestările elevilor etc. să concorde cu sexul lor. Pe lîngă sensul general, prin educația sexuală ei mai înțeleg și informarea științifică a elevilor mai mari, în legătură cu transformările neuro-hormonale ale pubertății, igiena intimă, organele de reproducere, bolile venerice, erecțiile, visele erotice, poluțiile nocturne, masturbație, relațiile între sexe[9] etc. Asemenea ore de dirigenție se organizează pe clase paralele sau pe clase apropiate ca vîrstă și cu participarea personalului medico-sanitar. Pentru audierea expunerilor și pentru a putea pune întrebări, în mod nestingherit, elevii sînt separați pe sexe.

În *orientarea școlară și profesională*, diriginții se bazează „pe studiul și observarea fiecărui individ ținînd seama de dezvoltarea sa intelectuală, fizică și afectivă,

---

[7] Antoniu Gh., Popa M., Daneș S., *Codul Penal pe înțelesul tuturor*, Ed. politică, Buc., 1972 sau *Codul penal al R. S. România*, Buc., 1973, Secția redacțională a Buletinului Oficial.

[8] *Îndrumător privind educația sanitară în învățămîntul general și liceul de cultură generală*, Institutul de igienă, Buc., 1969; *Programele muncii educative în școala generală*, Ministerul Educației și Învățămîntului, Buc., 1967, p. 40, 172, 206, 243; *Îndrumări privind educația sanitară în învățămîntul de cultură generală și pedagogică*, M.E.I., nr. 106, 655/1968.

[9] Peteanu M., *Educația relațiilor dintre sexe*, E.D.P., Buc., 1973.

de rezultatele sale școlare"[10]... Orientarea școlară și profesională a elevilor este un rezultat al activităților extradidactice organizate de școală, organizațiile U.T.C. și de pionieri, al procesului de învățămînt, al pregătirii tehnice-productive, al muncii patriotice, întrucît prin acestea elevii își formează reprezentări, noțiuni, deprinderi de lucru, aptitudini intelectuale, își dezvoltă gîndirea creatoare și raționamentul, însușirile volitiv caracteriale ca fermitatea, consecvența, atitudinea față de îndatoriri[11] etc., ceea ce conferă elevilor un grad important de maturitate în alegerea școlii, respectiv a profesiunii. Totodată, activitățile de mai sus constituie „revelatori"[12] ai elevilor pentru aptitudinile lor profesionale, constituie exerciții și antrenamente cu oarecare valoare de prognoză pentru alegerea profesiunii.

Ca și în cazul educației moral-cetățenești, al educației sanitare, și în problema orientării școlare și profesionale, sarcina nu revine în exclusivitate profesorului-diriginte. Elevii pot fi sprijiniți în orientare de către profesorii de matematică, fizică, limbi moderne, biologie etc., în funcție de aptitudinle ce le au.

Tovarășul Nicoale Ceaușescu arăta : „Cine poate cunoaște mai bine ce înclinații are elevul ? Nu cei care predau diferitele discipline ?" [13] Profesorul-diriginte, prin activitatea nemijlocită în colectivul clasei cunoaște atracțiile, dorințele, năzuințele, preferințele, interesele și idealurile profesionale ale elevilor. Datoria lui fundamentală este ca, împreună cu părinții și cu ceilalți profesori, să mențină și să dezvolte aceste interese, preferințe etc., să facă cunoscute elevilor îndrumătoarele de admitere, școlile, facultățile, monografiile profesionale, să creeze condițiile pentru autoorientarea și autodeterminarea școlii sau profesiunii care urmează a fi aleasă de elevi, să folosească deci metodele „educative" în orientarea școlară și profesională.

Dînd dovadă de elasticitate, dirigintele va folosi metode „liberale" față de unii elevi, lăsîndu-i să meargă unde cred ei că vor avea satisfacția cea mai mare „iar în alte situații, justificate, vor fi de acord cu metodele „imperative" ale unor părinți care stabilesc ei înșiși, viitoarea profesiune sau școală pentru copiii lor. Deci orele de dirigenție cu teme de orientare școlară și profesională urmăresc informarea elevilor asupra școlilor și profesiunilor prin prezentarea materialelor publicate, prin întîlniri cu foștii elevi ai școlii, cu muncitori fruntași, tehnicieni, ingineri, personalități din viața economică și politică etc.

Profesorii-diriginți informează pe elevi asupra sectoarelor de activitate care se dezvoltă prioritar și în ritm mai rapid, asupra unor obiective din ramura minieră, petrol-extracție, siderurgică etc. pentru ca elevii să-și poată îndrepta pașii în aceste direcții. De asemenea, în orele de dirigenție se poate prelucra și valorifica conținutul unor filme sau al unor vizite în întreprinderi, cu scopul de a cunoaște orientarea elevilor și apoi de a orienta cunoașterea lor spre producția bunurilor materiale.

Alte teme planificate de diriginți din județele amintite se referă la analiza rezultatelor la învățătură (3 ore), analiza comportării și a atitudinii elevilor față de pregătirea tehnică-productivă (1 oră), la formarea și închegarea colectivului

---

[10] Recomandarea nr. 56 a Biroului Internațional al Educației, Geneva, iulie 1963.
[11] *Contribuții la orientarea școlară și profesională*, E.D.P. Buc., 1969.
[12] Drévillon J., *Orientarea școlară și profesională*, București, 1973, E.D.P., traducere din limba franceză.
[13] *Cuvîntarea tovarășului Nicolae Ceaușescu la Plenara C.C. al P.C.R. din 18—19 iunie 1973, cu privire la dezvoltarea și perfecționarea învățămîntului*, Editura politică, Buc., 1973, p. 19.

clasei, cunoașterea drepturilor și îndatoririlor elevilor (1 oră), aniversarea și sărbătorirea unor evenimente și personalități (6 ore), prezentarea materialelor și a semnificației Congresului al XI-lea al P.C.R. (3 ore), a 30-a aniversare a Eliberării patriei noastre de sub jugul fascist (1 oră). Dacă la aceste 15 ore de dirigenție amintite, adăugăm pe cele destinate orientării școlare și profesionale (5), educației sanitare, respectiv sexuale (3), cunoașterii legilor (2), informării politice (3), educației moral-cetățenești (2) și pe cele la dispoziția dirigintelui și a elevilor (2), obținem totalul de 34 ore de dirigenție pe întregul an școlar.

Subliniem faptul că educația moral-cetățenească se realizează atît prin teme specifice, cît și prin informările politice și aniversările unor evenimente și a unor personalități de seamă. Totodată, la clasele mai mici ale școlii generale numărul orelor de orientare școlară și profesională poate fi mai mic. La clasele a VIII-a apare necesitatea obiectivă de a îndruma elevii spre treapta I de liceu. În sfîrșit, temele orelor de dirigenție sînt stabilite în funcție de clasă, de vîrsta elevilor, de etapa școlară, de profilul școlii, de nevoile educative ale colectivului de elevi din clasă etc.

Temele dezbătute în orele de dirigenție împreună cu alte forme de influențare (proces de învățămînt, activități extradidactice etc.), contribuie în mod efectiv la formarea personalității elevului, a cetățeanului care urmează să se angajeze plenar în dezvoltarea multilaterală a societății noastre. Ele sînt luate, în multe împrejurări, ca etalon și ca referință de foarte mulți elevi sau absolvenți, cînd este vorba de modul de comportare și de conviețuire. Acesta este un fapt cu semnificație majoră pentru eficiența și importanța temelor dezbătute la orele de dirigenție.

PERFECȚIONAREA PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÎNT

Cunoașterea și aprecierea cadrelor didactice

Prof. ION GH. BORCA

Dezvoltarea în ritm susținut și accelerat a economiei naționale, introducerea noilor realizări ale științei și tehnicii în toate domeniile de activitate determină creșterea rolului cadrelor în organizarea și conducerea procesului de producție și în soluționarea problemelor complexe ale vieții economice și sociale.

Pentru a asigura locurile de muncă nou create cu cadre corespunzătoare, pentru ca toate cadrele din economie să poată satisface în condiții cît mai bune sarcinile care le revin ca executanți sau în rolul de conducători ai procesului de producție sau în alte munci cu caracter organizatoric, conducerea partidului și statului nostru acordă o deosebită atenție pregătirii și perfecționării cadrelor cît și sistemului de încadrare și promovare a acestora în muncă. Referindu-se la aceste probleme, în Cuvîntarea rostită la Consfătuirea de la C.C. al P.C.R. cu primii secretari și secretarii pentru problemele organizatorice ai comitetelor județene de partid și ai municipiului București, din 14 noiembrie 1973, tovarășul Nicolae Ceaușescu atrăgea atenția asupra faptului că nu există suficientă preocupare „pentru asigurarea tuturor sectoarelor cu cadre capabile, bine pregătite din toate punctele de vedere, atît profesional, cît și politic, cu spirit de răspundere și calități organizatorice". În continuare tovarășul Nicolae Ceaușescu arăta că se impune să realizăm în condiții mai bune hotărîrile de partid și prevederile legii cu privire la promovarea și creșterea cadrelor și că „este necesar să acordăm mai multă atenție creării unei puternice rezerve de cadre — reală, nu formală — în toate domeniile de activitate, care să corespundă prevederilor de perspectivă ale dezvoltării economiei și celorlalte sectoare ale vieții sociale".

Pentru cunoașterea temeinică a cadrelor, pentru aprecierea muncii și rezultatelor ei, a atitudinii în producție și în viața socială, pentru evidențierea calităților de organizator etc. este necesar ca munca să fie cunoscută, chiar studiată, analizată periodic și consemnată.

Pînă în 1971, pe baza prevederilor Statutului personalului didactic (Art. 74), aprecierea asupra modului în care personalul didactic își îndeplinește îndatoririle trebuia să fie înscrisă în caracterizări întocmite în acest scop la intervale de 5 ani, ținîndu-se seama de rezultatele obținute în muncă și de participarea la cursurile de informare științifică la care a fost programat. Pentru înscrierea la examenele în vederea definitivării în învățămînt și pentru obținerea de grade didactice se întocmeau, de asemenea, aprecieri.

Legea nr. 12 (1971) privind încadrarea și promovarea în muncă a personalului din unitățile socialiste de stat, la art. 17 prevede : „Pentru cunoașterea posibilităților și perspectivelor de dezvoltare și promovare a cadrelor, în scopul repartizării, utilizării judicioase a acestora, al aplicării cu strictețe la fiecare loc de muncă a principiului socialist de repartiție după cantitatea, calitatea și importanța socială a muncii, toate unitățile socialiste de stat vor introduce un sistem de apreciere anuală a personalului tehnic, economic, de altă specialitate și administrativ...". Pe baza acestei prevederi urmează ca și în Statutul personalului didactic să se facă modificarea corespunzătoare, în sensul ca aprecierile să se întocmească anual.

Legea nr. 12/1971 prevede și criteriile care vor sta la baza aprecierii. Menționăm că după apariția Legii 12, Ministerul Educației și Învățămîntului a transmis școlilor atît indicația de a se alcătui aprecieri anuale, cît și criteriile generale care, conform legii, vor sta la baza aprecierilor, așa încît acum ne găsim după al doilea an de aplicare a acestor reglementări privind aprecierile.

Analizîndu-se pe mai multe planuri, cîteva sute de aprecieri întocmite de școli generale și licee din localități urbane și rurale pentru ultimii doi ani, s-a ajuns la unele concluzii și la constatarea unor lipsuri tipice în elaborarea, adoptarea și aducerea la cunoștința celor interesați a aprecierilor, cît și în legătură cu acordarea calificativelor. De asemenea, s-a văzut modul în care au fost analizate și soluționate contestațiile și nemulțumirile ivite.

În cele ce urmează ne vom referi, pe scurt, la cerințele care se pun în cunoașterea lucrătorilor, în elaborarea aprecierilor și cum se soluționează în practică aceste probleme.

De la bun început trebuie arătat că alcătuirea aprecierilor este un minunat prilej de cunoaștere, sub toate aspectele, a fiecărui salariat. Fără cunoașterea salariatului, a muncii sale, pe perioada pentru care o alcătuim, nici nu se poate concepe o apreciere obiectivă. De aceea o primă problemă pe care un conducător trebuie să o aibă în vedere este cunoașterea activității fiecăruia dintre subalterni. Evident că această „cunoaștere" se referă în primul rînd la felul în care își desfășoară munca în instituție, la rezultatele obținute, întrucît la baza aprecierii trebuie să stea, în primul rînd, faptele și rezultatele. Nu poate, bineînțeles, să ne fie străin felul în care salariatul conlucrează cu colegii, atitudinea față de aceștia, aportul lui la bunul mers al întregii unități, preocupările pentru ridicarea nivelului muncii profesionale și a celorlalți tovarăși de muncă.

Autori străini, din țări capitaliste, care au preocupări în privința problemelor în discuție apreciază că în cunoașterea cadrelor nu este cazul să ne amestecăm și să ne interezese viața particulară a acestora, decît atunci cînd aceasta ar influența negativ activitatea în întreprinderea sau instituția în care lucrează.

În societatea noastră socialistă ne interesează, însă, și felul în care fiecare lucrător își duce viața în familie și societate, dacă duce o viață în conformitate cu normele de etică și echitate socialistă în general și mai ales dacă acestea au o influență (și nu se poate să nu aibă) asupra modului în care își îndeplinește sarcinile în unitatea socialistă în care este încadrat. Fiind vorba de cadre didactice, trebuie pus un accent deosebit pe aceste probleme, întrucît exemplul personal este unul din cele mai convingătoare elemente de educație. Se pune accent, de asemenea, pe cunoașterea tuturor laturilor activității, pe ceea ce deosebește un lucrător

de altul, pe calităţile sau lipsurile care se manifestă în împrejurări deosebite, ceea ce ne poate ajuta în a evita tendinţa de „catalogare" a oamenilor, de a-i introduce în „tipare" dinainte pregătite. Acest lucru se poate realiza uşor atunci cînd activitatea este cunoscută pe mai multe planuri, cînd elementele de apreciere provin de la mai multe persoane. Nu este lipsit de interes pentru un conducător de şcoală să cunoască şi anumite greutăţi sau situaţii mai dificile în ce priveşte familia, copiii, starea de sănătate a salariatului.

Multe din laturile muncii pot fi cunoscute din activitatea de fiecare zi, care trebuie doar observată (participarea şi atitudinea la anumite activităţi, învăţămînt ideologic, dezbateri, consilii), altele pot rezulta din studierea anumitor documente (procese-verbale de inspecţie, relatări din presă), sau din relatările colegilor, altor directori, responsabililor comisiilor metodice, şefilor de catedră ş.a. Cele mai concludente aprecieri se pot, însă, degaja din controlul pe care-l desfăşoară directorul de şcoală, atît la activitatea în clasă, la activităţile cu elevii în afara clasei şi şcolii, cît şi la activitatea obştească.

Pentru ca rezultatele să fie concludente, controlul trebuie realizat în aşa fel încît să evite orice suspiciune din partea celor controlaţi, să fie *individualizat*, să ţină seama de particularităţile celui în cauză, să fie *corect, constructiv*, determinînd o autocritică, o atitudine care să ducă la creşterea încrederii proprii şi a simţului răspunderii pentru munca încredinţată.

După cum se ştie, conform reglementărilor în vigoare, directorul şcolii are obligaţia să ţină un registru de asistenţe, în care consemnează constatările şi indicaţiile date în urma fiecărui control în vederea îmbunătăţirii muncii. Există şi situaţii în care directorii de şcoli, manifestînd o grijă deosebită pentru cunoaşterea cadrelor, îşi adună materialul pentru întocmirea aprecierii pe fişe alcătuite separat pentru fiecare persoană şi în care îşi trece observaţiile în mod sistematic, după o anumită rubricaţie.

Aprecierea se întocmeşte pe baza consemnărilor din registrul de asistenţe şi a celor alte informaţii, sau a conţinutului fişei individuale (în cazul în care se ţine o asemenea fişă).

Întrucît este vorba de întocmirea aprecierii pe un an de zile, aceasta se face ţinîndu-se seama de activitatea desfăşurată în întregul an, fără să fie influenţată de eventuale incidente, fapte accidentale sau impresii fugitive. Aprecierea trebuie să fie făcută în toate cazurile, în primul rînd, în funcţie de cerinţele postului, de *realizarea programelor şcolare, de cunoştinţele elevilor*, exprimate şi pe calea unor lucrări de control, date de director sau de alte organe însărcinate în acest scop, de celelalte activităţi ale cadrelor didactice. Pe cît posibil, se are în vedere ca aprecierea să fie pusă în comparaţie cu activitatea şi aprecierea dată pentru alte cadre care desfăşoară o activitate de acelaşi gen, în ideea de a se aplica tuturor aceeaşi măsură. În cazurile în care o activitate este apreciată negativ e bine să fie cercetate, cu multă atenţie, cauzele.

O importantă calitate a aprecierii este *obiectivitatea*. Realitatea nu trebuie nici înfrumuseţată, nici înrăutăţită şi nici nu trebuie să fie influenţată de eventuale raporturi dintre şef şi subaltern ; cînd se elaborează aprecierea trebuie uitate vechile motive de nemulţumire. O garanţie în plus a obiectivităţii aprecierii şi a calificativului acordat o constituie faptul că acesta se definitivează de un colectiv desemnat de organul de conducere colectivă. (De regulă colectivul acesta este compus din directorul şcolii, secretarul organizaţiei de bază şi responsabilul grupei sin-

dicale din școală.) O cale pentru asigurarea obiectivității o constituie și practica pe baza căreia nu numai directorul școlii, ci fiecare membru al colectivului desemnat să definitiveze aprecierile, vine cu cîte o apreciere proprie pentru fiecare caz în parte, cea definitivată în comun fiind sinteza celor prezentate. Într-adevăr, se pare că o asemenea practică este de natură să asigure o mai mare obiectivitate, întrucît elaborîndu-se aprecierile personale în prealabil, nu există pericolul ca anumite păreri, sub influența altora, să nu mai fie exprimate.

Conform prevederilor legale, aprecierea și calificativul se comunică celui în cauză în colectivul din care face parte (catedră, în școlile mai mari, în colectivul de învățători, respectiv în colectivul de profesori V—VIII(X), în școlile mai mici, sau în întregul colectiv didactic). Eventualele nemulțumiri sau contestații se adresează organului de conducere colectivă (consiliul de conducere al școlii) care ia în dezbatere cazul și-l soluționează. Modul în care se face comunicarea aprecierii și calificativului are o mare importanță. Ea trebuie să fie prilejul unei discuții deschise, fără patimă, din care să se vadă dorința sinceră de a da o apreciere justă și de a ajuta pe cei în cauză. Argumentele acestora trebuie să fie ascultate cu răbdare și grijă. Multă atenție trebuie acordată modului de comunicare a aprecierii pentru cadrelor foarte tinere, cît și pentru cele care sînt aproape de vîrsta pensiei.

Pe baza aprecierilor făcute în fiecare an și a calificativelor acordate, care se păstrează la dosarul personal al fiecăruia, se pot face sinteze privind aprecierea de ansamblu, pe o perioadă mai îndelungată, necesare înscrierii la grad, promovării etc.

Ce rezultă din analiza aprecierilor? Cum răspund ele cerințelor enunțate? O primă observație care se impune este faptul că în multe cazuri aprecierile sînt întocmite, iar calificativele sînt acordate fără exigența necesară. Ne referim în primul rînd la exigența față de munca oamenilor, la concordanța acestora cu cerințele postului sau funcției.

Am început cu lipsa de exigență în aprecierea activității oamenilor, întrucît ni se pare cea mai importantă și care, continuată, ar putea să aibă urmări grave în legătură cu activitatea noastră din școli. Neconcordanța despre care am vorbit se manifestă, pe de o parte, între activitatea celor în cauză și conținutul aprecierii, care de obicei exagerează meritele, pe de altă parte, între conținutul aprecierii și calificativul acordat care, în multe cazuri, este superior conținutului aprecierii și, evident, mult superior activității și rezultatelor ei.

La unele școli (destul de rare cazuri, din cele cercetate) există oarecare legătură între rezultatele obținute de elevi la sfîrșitul anului școlar și aprecierile învățătorilor și profesorilor care i-au învățat. Astfel la o școală dintr-un cartier nou al unui oraș care avea la clasele I—IV, 695 de elevi din care 32 amînați cu încheierea situației la învățătură pentru toamnă și 29 de repetenți, din cei 18 învățători 7 au avut aprecieri și calificative de „foarte bine", 8 de „bine" și 3 de „suficient". La clasele V—VIII din cei 538 de elevi, 110 au fost corigenți la unul sau două obiecte și 44 repetenți, iar din cei 29 de profesori, 14 au obținut aprecieri și calificative de „foarte bine", 9 de „bine" și 6 de „suficient". Analizînd și caz cu caz, se ajunge la concluzia că în general, munca fiecăruia dintre învățătorii și profesorii acestei școli a fost apreciată cum se cuvine. În două cazuri, totuși, se pare că aprecierile și calificativele din școala respectivă au fost exagerate în favoarea profesorilor, întrucît la obiectele acestora, în total, s-au înregistrat între 20% și 25% corigenți și repetenți, iar cei doi profesori au obținut aprecierea și calificativul de

„foarte bine". La altă școală, cu condiții asemănătoare, la clasele V—X, din cei 635 de elevi, 80 au fost corigenți și 15 repetenți, în timp ce din cei 34 de profesori 31 au obținut apreciere și calificativ de „foarte bine" și 3 de „bine". Analizînd situația la învățătură, frecvența notelor bune și slabe ale elevilor cît și aprecierile și calificativele obținute de profesorii acestora, apar mari discrepanțe. În școala la care ne-am referit mai sus, din circa 1 100 de elevi promovați, pe care îi are în total școala, mai puțin de 300 (circa 27%) au medii între 9 și 10, corespunzătoare calificativului „foarte bine", în timp ce din 51 de cadre didactice, 47 (circa 92%) au acest calificativ. Intrînd în detaliu, observăm că au obținut, de exemplu aprecierea și calificativul de „foarte bine" o profesoară la care, într-o clasă, din 32 de elevi, 6 au promovat cu nota 6, 13 cu nota 5 și unul a rămas repetent, sau alta, la care din 32 de elevi, 21 au promovat cu note de 6 și 5 și unul a rămas repetent. Alte situații sînt și mai concludente : din 34 de elevi, 24 au promovat cu note de 6 și 5, iar 3 au rămas repetenți, sau în care din 77 de elevi, 22 au promovat cu note de 6, alți 32 cu note de 5, iar unul a rămas repetent. În toate aceste cazuri profesorii au calificativul „foarte bine". Mai mult, dacă citim textul aprecierii ultimului caz citat, în cele 9 rînduri, cît conține aprecierea, sînt numai cuvinte de laudă : „În munca la clasă predă lecții de bună calitate folosind metode și procedee din cele mai bune. Pune un accent deosebit pe latura practică a lecțiilor, efectuînd cu elevii experiențe și lucrări de laborator. Este preocupat de a confecționa material didactic cu mijloace proprii. Se preocupă de pregătirea elevilor pentru olimpiade unde au obținut rezultate destul de bune. Amenajează un laborator de fizică. Pune accent deosebit pe însușirea conștientă a lecțiilor și dezvoltarea gîndirii științifice și formarea deprinderilor de muncă independentă". Lăsînd la o parte comparația între textul aprecierii și rezultatele la învățătură ale elevilor, se poate spune că la un asemenea conținut al aprecierii, calificativul de „bine" era mult mai potrivit. Nu mai vorbim de faptul că în apreciere nu se fac nici un fel de referiri la alte laturi ale activității decît cea direct cu elevii ; nu se menționează nimic în legătură cu activitatea obștească, comportarea în familie și societate, aportul la rezolvarea altor probleme sociale, atașamentul față de școală etc.

Nu aș vrea să se înțeleagă nici pe departe că sîntem de părerea potrivit căreia calificativele acordate profesorilor ar trebui să fie calculate mecanic și să fie direct proporționale cu notele obținute de elevi la obiectul pe care îl predau aceștia, deoarece știm că, pe de o parte, rezultatele obținute de elevi depind și de alți parametri decît munca profesorului, iar pe de altă parte, notele, la rîndul lor, sînt acordate cu exigențe diferite. Totuși, asemenea discrepanțe, ca cele de mai sus, sînt, totuși, nepermise. Convingerea noastră este că nu exigența profesorului față de elevi este exagerată, ci exigența față de propria muncă și exigența conducerii școlii față de munca celui în cauză sînt prea scăzute. Dacă am aprecia activitatea și rezultatele din școli după frecvența calificativelor de „foarte bine" obținute de cadrele didactice în ultimii doi ani, de cînd se întocmesc aprecieri anuale, ar însemna că nu mai avem de făcut mult. Or, lucrurile nu stau tocmai așa. O astfel de poziție, nu ajută pe cel în cauză și provoacă, în același timp, adevărate prejudicii școlii, învățămîntului, modului de a munci al cadrelor didactice, care se reflectă direct asupra nivelului cunoștințelor și deprinderilor școlarilor.

În toate cazurile cercetate aprecierile se termină fără recomandări. Practica aceasta constituie pur și simplu un nonsens. Dacă nici cu această ocazie, cînd se apreciază activitatea pe un an de zile, nu i se fac învățătorului sau profesorului re-

comandări care să ducă la îmbunătățirea muncii, atunci cînd se vor face? Pe baza acestora se poate urmări activitatea în continuare, se pot înregistra succesele și aprecia progresul de la un an la altul.

Există păreri după care la întocmirea aprecierii nu ar trebui să se țină seama de aprecierea din anul precedent, pentru a nu exista influențe.

Credem că, dimpotrivă, aceasta ar fi necesar, deoarece în felul acesta se poate aprecia progresul realizat de către cadrul didactic respectiv, sau regresul, dacă el a manifestat scăderi.

O altă caracteristică rezultată din cercetarea noastră este aceea că aprecierile au o asemenea redactare ca și cînd ar fi fost făcute pentru întreaga perioadă de cînd cel în cauză lucrează în învățămînt, sau cel puțin în școala respectivă. Pentru primul an în care s-au făcut aprecieri, o astfel de situație ar fi scuzabilă; pentru al doilea și pentru anii care urmează, lucrul acesta nu se mai poate justifica; aprecierea trebuie să se refere strict la perioada ultimului an școlar și anume a aceluia la sfîrșitul căruia se elaborează.

În multe școli aprecierile sînt telegrafice, de cîte 8—10 rînduri, cuprinzînd din această cauză, doar generalități. Dacă nu ar exista partea din față, din care rezultă datele personale ale celui în cauză, aprecierea s-ar potrivi pentru cel puțin 5—6 alte cadre didactice. În multe aprecieri s-au găsit și lucruri nesemnificative care nu au nici un fel de legătură cu munca. Indicația de a aprecia atitudinea în familie și societate nu înseamnă nicidecum că în apreciere este cazul să se scrie cîți copii are cel în cauză, că este divorțat și alte lucruri de acest gen.

O ultimă observație se referă la modul de redactare, la limba folosită, la stilul aprecierii, care trebuie să fie limpede, sobru, deosebit de îngrijit.

Există și multe situații lăudabile, în care, pentru a se asigura o obiectivitate cît mai mare în aprecieri, colectivele de conducere ale unor școli au elaborat criterii mai detaliate cu ajutorul cărora s-au elaborat aprecierile și s-au acordat calificativele[1].

Referindu-ne la numărul contestațiilor ivite în urma aprecierilor, trebuie să arătăm că ele sînt, în general, foarte puține. Situația este explicabilă deoarece, cum am mai spus, s-au acordat, cu multă ușurință calificative foarte bune și bune. Acelea pe care le-am cercetat au fost soluționate cu răspundere, iar acolo unde a fost cazul să fie modificate calificativele, în apreciere s-au arătat în completare și motivele care au stat la baza modificării.

Menționăm că, discutînd unele aspecte ale problemei cu directorii de școli, unii dintre ei și-au manifestat oarecare neîncredere în ce privește necesitatea aprecierii și acordării calificativului. Aceștia motivau poziția lor pe faptul că la acordarea gradelor didactice și în alte împrejurări similare, organele de învățămînt nu țin seama în suficientă măsură de aprecieri. Dar era și normal să nu se poată ține seama de aprecieri și calificative acordate cu prea multă ușurință, așa cum rezultă din cele de mai sus.

Legea nr. 2/1971 privind perfecționarea pregătirii profesionale a lucrătorilor din unitățile socialiste prevede: „Conducerile unităților socialiste de stat au obligația să analizeze aprecierile și calificativele acordate și să țină seama de

[1] Vezi și prof. Simion Chiș și prof. Constanța Chiș. *Fișa de caracterizare a activității personalului didactic*, „Revista de pedagogie" nr. 12/1971, p. 93—95.

acestea, atît la repartizarea judicioasă a cadrelor pe locuri de muncă, cît și la promovarea lor în funcții superioare.

Persoanele care au fost notate în ultimul an cu calificativul slab nu pot fi promovate în funcție ; aceste persoane pot fi menținute în funcția ocupată sau retrogradate într-o funcție inferioară după caz, în conformitate cu prevederile legale". După cît se vede, aplicînd legea, există suficiente motive să avem încrederea necesară în posibilitățile de folosire a acestor importante documente. Rămîne, numai, în grija conducătorilor de școli, a colectivelor de conducere a școlilor să folosească acest instrument cum trebuie.

Considerînd că cei doi ani în care s-au alcătuit aprecieri și s-au acordat calificative au constituit pentru școli o experiență, că multe din problemele legate de această activitate s-au clarificat, avem convingerea că în viitor organele de conducere colectivă ale tuturor școlilor vor acorda o mult mai mare atenție acestei deosebit de importante acțiuni, vor lucra cu exigența și răspunderea necesară și că aprecierea anuală a activității cadrelor didactice își va atinge în întregime scopul pentru care a fost introdusă.

Aspecte ale tehnologiei instruirii problematizate*

lector univ. dr. IULIU FERENCZI — Univ. „Babeș-Bolyai"-Cluj,
lector ZOLTÁN MEZEL — I.C.P.P.D.-Filiala Cluj,
prof. ATILLA HORVÁTH — Șc. gen. nr. 16-Cluj,
prof. ALEXANDRU GYÖRFI — Șc. gen. nr. 1-Cluj,
prof. DIONISIE GÁLL — Lic. nr. 7-Cluj

Lucrarea de față cuprinde rezultatele preliminare ale unui experiment pedagogic, efectuat în trei școli ale orașului Cluj, referitor la predarea problematizată a capitolului: „Funcțiile de nutriție", din cadrul obiectului: „Anatomia, fiziologia omului — Igiena" — pentru clasa a VII-a.

I. PROBLEMA ȘI ACTUALITATEA EI

Instruirea problematizată în didactica modernă apare ca un curent distinct, care are repercusiuni directe asupra conținutului, metodologiei, precum și asupra formelor de organizare ale procesului de învățămînt.

În literatura de specialitate, este unanim acceptată teza, conform căreia capacitățile intelectuale, și — mai ales — cele ale gîndirii creatoare și flexibile, sînt solicitate îndeosebi în situații de problemă, ele se manifestă și se dezvoltă cu randament maxim în procesul rezolvării problemelor.

Cercetările privind psihologia gîndirii abordează diferite aspecte și laturi ale procesului de gîndire, manifestîndu-se în rezolvarea diferitelor tipuri de probleme.

Astfel: a) esența și natura conceptului de problemă [1]; b) clasificarea situațiilor de problemă [2]; c) tipizarea problemelor [3]; d) etapele procesului de rezolvarea problemelor [4]; e) rolul „direcției"; luării atitudinii în rezolvarea proble-

---

* Lucrarea a fost prezentată la Sesiunea științifică de comunicări a corpului didactic a Universității „Babeș Bolyai" din Cluj, 1973.

[1] Wincenty Okon: *Bazele învățării pe probleme.* Editura de stat pentru cărțile școlare, Varșovia, 1964.
S. L. Rubinstein: *O mîșlenii iputiah ego isledovania.* Izdvo. A.P.N. S.S.S.R., Moskva, 1958.
J. Piaget: *Psihologia copilului.* E.D.P., București, 1969.
F. Lénárd: *A pedagógiai tevékenység hatásfokának javitása a pszichololgia segitségével.* Akadémiai Kiadó, Budapest, 1959. În: *Tanulmányok a neveléstudomány köréből.*

[2] A. M. Matiușkin: *Klasifikația problemnih situații.* „Voprosi psihologhii", 1970, nr. 5.

[3] G. Pálya: *Descoperirea în matematică.* Ed. științifică, București. 1971.
I. P. Guilford: *The nature of human inteligence.* New York, Mc Graw-Hill, 1967.

[4] S. L. Rubinstein: *Principiul determinismului și teoria psihologică a gîndirii.* În: *Psihologia în U.R.S.S.* Ed. pedagogică, București, 1963.
G. Pólya: *How to solveit. A new aspect of mathematical method.* Princenton Univ. Press, Princenton — New Jersey, 1948.
F. Lénárd: *A problémamegoldó gondolkodás.* Akadémiai Kiadó, Budapest, 1963.
J. Rossman: *The psychology of the inventors; A study of the patentee* (1931). În: M. I. Stein, S. J. Heinze, *Creativity in the individual.* University Chicago Free Press of Glencoe, Chicago, 1960.

mei [5]; f) valoarea transferului în învățare și în rezolvarea problemelor [6]; g) rolul problemelor în procesul dezvoltării f.exibilității gîndirii [7] etc.

Deosebita complexitate a fenomenului studiat, precum și faptul că rezultatele cercetărilor psihologice nu pot fi aplicate direct în procesul de învățămînt, reclamă investigarea unor experimente psiho-pedagogice, care să elaboreze conținutul, metodologia și formele de organizare a procesului de instruire problematizată, în funcție de conținutul concret al diferitelor discipline școlare și de aspectele specifice ale dezvoltării intelectuale a elevilor în diferite perioade de vîrstă.

Cercetările pedagogice referitoare la problematizarea învățămîntului, în majoritatea lor, studiază situații de problemă de tip „aplicativ", în cazul cărora elevii sînt puși în situație de problemă doar prin rezolvarea diferitelor exerciții și sarcini care implică folosirea cunoștințelor și algoritmelor deja cunoscute. Or, realizarea învățămîntului problematizat impune „problematizarea" nu numai a etapei „aplicării cunoștințelor", dar și a celei „însușirii", „fixării", precum și a „verificării-testării".

II. OBIECTIVELE ȘI METODICA CERCETĂRII

A) *Organizarea conținutului obiectului de învățămînt în sisteme de probleme*

Predarea unui obiect de învățămînt sau a unui capitol sub formă problematizată presupune, înainte de toate, organizarea și structurarea materiei informaționale într-un sistem de probleme, ele fiind raportate la logica intrinsecă a științei respective.

După opinia noastră, avînd în vedere specificul activității de cunoaștere în procesul de învățămînt, aceste sisteme de probleme cuprind o succesiune logică de diferite tipuri de probleme didactice, care la rîndul lor pot fi: a) probleme de achiziționare de noi informații; b) probleme de fixare și de aplicare a cunoștințelor însușite; și c) probleme de verificare-testare. Problemele de același tip pot fi variate în funcție de scopul și sarcinile didactice concrete, de specificul conținutului obiectului, de metodele aplicate, precum și de particularitățile intelectuale ale elevilor. Tehnologia instrucției problematizate impune delimitarea teoretică și practică a acestor tipuri de probleme, conturarea naturii lor, precum și elaborarea metodologiei și stabilirea fazelor rezolvării lor.

În *problemele de achiziționare de noi informații*, în esență, elementul necunoscut al problemei îl constituie însuși materialul nou informațional. Soluționarea problemei este posibilă numai prin efectuarea acelor operații și acțiuni, care duc la descoperirea și asimilarea informațiilor noi, precum și a conexiunilor dintre ele. În cazul *problemelor de fixare și aplicare a cunoștințelor* situația problemă se creează datorită necunoașterii, pe de o parte, a noilor raporturi în care

---

[5] N. L. Eliava: *Gîndirea și ustanovka.* În: *Studii asupra gîndirii în psihologia sovietică.* E.D.P., București, 1970.
J. Piaget, B. Inhelder: *La représentation de l'espace chez l'enfant.* Paris, P.U.F., 1948.

[6] I. Mînzat: *Rolul transferului în interacțiunea dintre învățare și rezolvare de probleme.* În: *Interacțiunea proceselor cognitive.* Ed. Academiei R.S.R., București, 1973.

[7] Al. Rosca: *Condițiile dezvoltării flexibilității și creativității gîndirii.* În: *Creativitate, modele, programare,* Ed. Științifică, București, 1967.
M. Bejat: *Creativitate, inteligență și stil cognitiv în rezolvarea de probleme.* În: *Interacțiunea proceselor cognitive.* Ed. Academiei R.S.R., București, 1973.

sînt prezentate informaţiile deja cunoscute, pe de altă parte, a noilor condiţii în care ele se cer a fi aplicate. *Problemele de verificare-testare* în primul rînd au rol accentuat constatativ ; ele cuprind informaţii deja predate-însuşite şi condiţii similare, analoage celora aplicate în prealabil. Cu toate acestea, datorită efectuării unei verificări prin rezolvare de probleme, ea primeşte şi un caracter pronunţat formativ.

Proiectarea, redactarea şi elaborarea acestor sisteme de probleme presupune restructurarea informaţiilor ştiinţifice cuprinse în programă şi manual. Această reorganizare a conţinutului condiţionează, pe de o parte, ordonarea datelor ştiinţifice într-un sistem logico-structural — în conformitate cu scopul fixat şi raportat la sistemul logico-structural al ştiinţei respective —, iar pe de altă parte, cerinţele tehnologiei redactării informaţiilor în cele trei tipuri de probleme didactice.

În experimentul nostru, organizarea conţinutului informaţional al capitolului în sisteme de probleme, a fost precedată de analiza minuţioasă a programei şi a manualului. Deoarece manualul actual, firește, nu a fost elaborat după cerinţele problematizării, el prezintă o sumedenie de nepotriviri, care a reclamat reorganizarea informaţiilor cuprinse în acest capitol. Premisele acestei restructurări a conţinutului capitolului au fost următoarele :

a) Stabilirea ordinii de parcurgere a aparatelor anatomice într-o succesiune biologico-logică, astfel ca să se reoglindească unitatea, interacţiunea şi corelaţia organică a acestora în procesul realizării funcţiilor nutritive.

b) Asigurarea unei prezentări complexe şi unitare a informaţiilor anatomo-structurale cu cele fiziologice (predarea simultană în aceeaşi lecţie a acestora).

c) Subordonarea cunoştinţelor morfologice celora funcţionale, în detrimentul acelor informaţii pur descriptive, care nu au nici un rol în înţelegerea, interpretarea şi asimilarea fenomenelor biologice cuprinse în capitol.

Avînd în vedere aceste premise, am elaborat modelul logico-structural al capitolului „Funcţiile de nutriţie" (Fig. nr. 1), care reprezintă în spaţiu raporturile complexe dintre factorii concurenţi în realizarea acestor funcţii fiziologice. Modelul prezentat a îndeplinit un rol triplu :

i) a constituit un plan acţional în vederea stabilirii succesiunii logice a temelor şi a lecţiilor ;

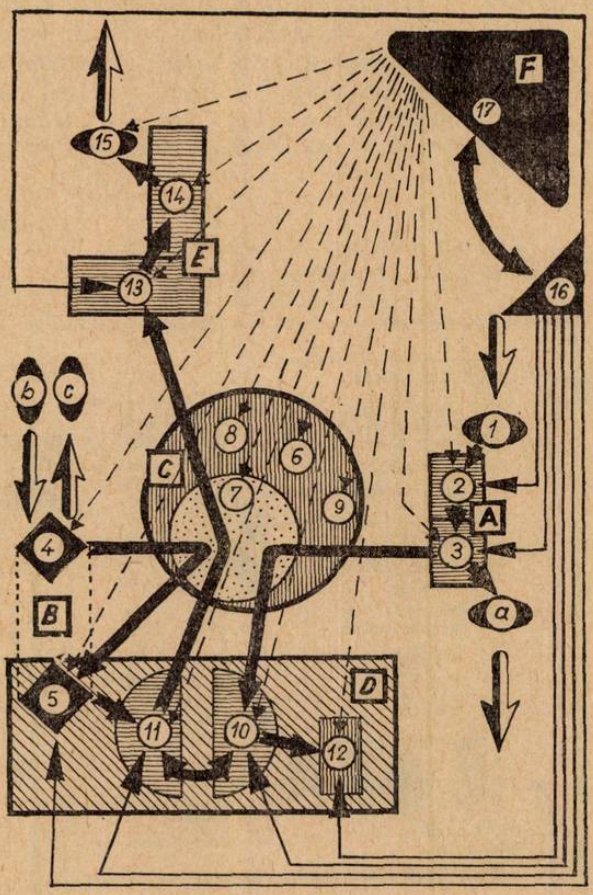
ii) a stat la baza formulării conţinutului sub formă de probleme principale şi secundare ; şi

iii) prin proiectarea lui într-un plan conceptual, a generat modelul „didactic" logico-structural al capitolului (Fig. nr. 2), care a constituit un plan acţional pentru elevi în vederea formulării şi rezolvării problemelor principale ale capitolului.

1) *Probleme de achiziţionare de noi informaţii.* Pe baza modelului logico-structural (Fig. nr. 1) am structurat şi am formulat principalele idei ale capitolului sub formă de probleme-întrebări sistematizate. Astfel, ca punct de plecare, am formulat problema centrală a capitolului, care se putea soluţiona numai pe baza însuşirii volumului informaţional al întregului capitol, prin rezolvarea prealabilă a tuturor problemelor secundare (Vezi Anexa nr. 1). Problema centrală a fost defalcată în probleme principale, din care au derivat cele secundare, iar cele din urmă au fost repartizate şi sistematizate pe teme, lecţii şi etape de lecţii.

Atît în literatura de specialitate, cît şi în practica cotidiană, instruirea

FIG. 1.



MODELUL LOGICO-STRUCTURAL AL CAPITOLULUI „FUNCȚIILE DE NUTRIȚIE"

[A] = *aparatul digestiv;* 1 — alimentele ; 2 — digestia (transformarea alimentelor în substanțe nutritive simple) ; 3 — absorbția ; a — substanțe nedigerate ;

[B] = *aparatul respirator;* 4 — respirația pulmonară ; 5 — respirația tisulară = (celulară) ; b — oxigen ; c — bioxid de carbon ;

[C] = *aparatul circulator;* 6 — mediu intern ; 7 — transportul substanțelor ; 8 — apărarea organismului ; 9 — termoreglarea ;

[D] = *celula* ; 10 și 11 — metabolismul celular : 10 — sinteza substanțelor specifice organismului ; 11 — producerea energiei (și a substanțelor nefolositoare) ; 12 — depozitarea substanțelor de rezervă ;

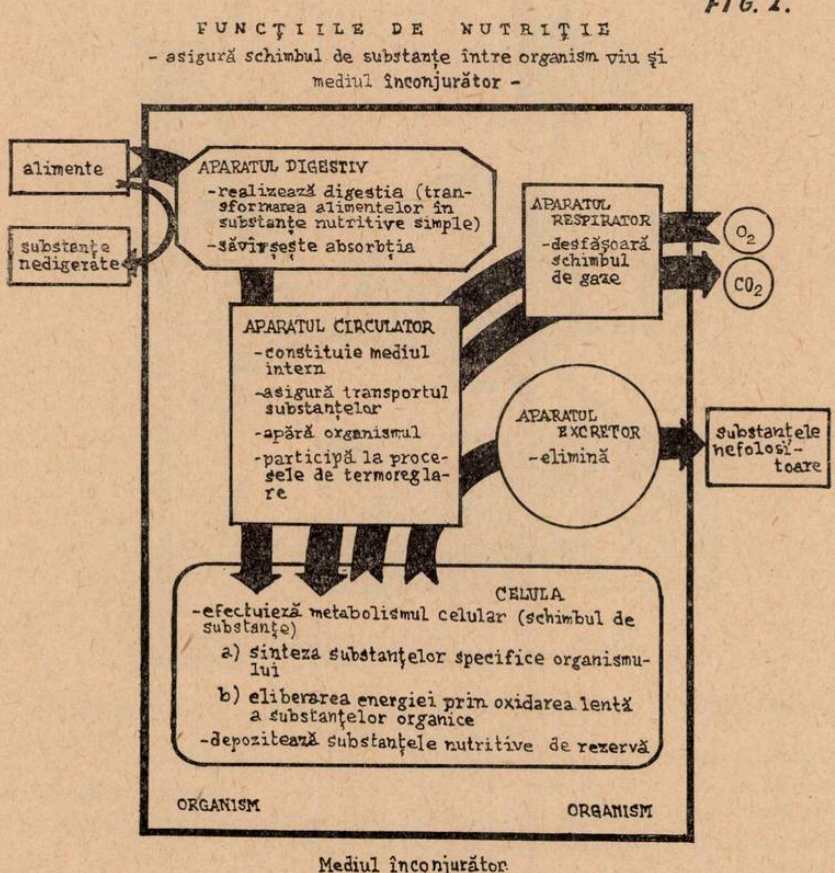
[E] = *aparatul excretor;* 13 — formarea urinii ; 14 — înmagazinarea urinii ; 15 — eliminarea urinii ;

[F] = *aparatul neuro-humoral;* 16 — reglarea și coordonarea humorală (săgeți-linii continue) ; 17 — reglarea și coordonarea nervoasă (săgeți-linii întrerupte). (Original : prof. A. Horváth și dr. lect. I. Ferenczi).

problematizată abordează cu precădere probleme izolate între ele, urmărind în primul rînd aspectele metodice ale rezolvării lor. Astfel se ignorează structura logico-ştiinţifică a conţinutului, care sugerează şi determină formularea unui sistem de probleme reale, izvorîte din logica intrinsecă a ştiinţei respective.

Prin elaborarea acestui sistem logico-structural al conţinutului într-un ansamblu de probleme de achiziţionare de noi informaţii, se evită problematizarea

FIG. 2.



MODELUL DIDACTIC LOGICO-STRUCTURAL AL CAPITOLULUI „FUNCŢIILE DE NUTRIŢIE" (Original : lect. Z. Mezei).

sterilă, incidentală, „ad-hoc" şi se creează substratul real pentru ca „problema" să facă parte integrantă dintr-o viziune logică şi generală a disciplinei de învăţămînt.

2) *Probleme de fixare şi aplicare a cunoştinţelor.* În vederea fixării, sistematizării şi a aplicării cunoştinţelor, precum şi pentru dezvoltarea mobilităţii şi

flexibilității gîndirii elevilor, am elaborat cîteva tipuri de probleme de acest gen, pe care le-am clasificat în felul următor :

a) *Probleme teoretice:* i) probleme de stabilire a raporturilor dintre structura anatomică a diferitelor organe și funcțiile acestora ; ii) probleme de clasificare și de sistematizare ; și iii) probleme de alegere-selectare, avînd la bază una sau mai multe criterii etc. (Pentru exemplificare vezi Anexa nr. 2).

b) *Probleme obiectuale-practice:* i) probleme, a căror rezolvare presupune activitatea obiectuală cu modele decupate ; ii) probleme a căror soluționare presupune trecerea activității de la primul sistem de semnalizare la cel de-al doilea și invers etc.

3. *Probleme de verificare-testare.* Cu scopul evaluării cantitative a informațiilor însușite de elevi în urma aplicării sistemului experimentat, cît și pentru estimarea modificărilor, survenite în nivelul de gîndire al elevilor, am elaborat un test de verificare, care cuprindea următoarele tipuri de probleme ; a) probleme de distingere ; b) probleme de clasificare ; c) probleme de stabilire a relațiilor structură-funcție ; d) probleme de sistematizare simplă (un singur criteriu de selectare) ; e) probleme de sistematizare complexă (mai multe criterii de selectare). (Vezi Anexa nr. 3).

B. *Cercetarea tehnologiei rezolvării problemelor*

1) *Premise psiho-pedagogice ale rezolvării problemelor*

Eficiența instruirii problematizate, pe lîngă circumstanțele legate de aspecte de conținut, este condiționată și de metodologia rezolvării problemelor. În elaborarea acestei metodologii trebuie să se țină cont de următoarele premise și factori :

a) *Premise obiective:*

i) Problematizarea parțială a informațiilor. Pornind de la specificul conținutului concret al disciplinei studiate s-a impus stabilirea succesiunii informațiilor care se cer a fi problematizate și a celora (ca de exemplu a cunoștințelor morfostructurale) care nu necesită o astfel de prelucrare, deoarece eficiența predării-învățării a acestora după metodele tradiționale este mai sporită.

ii) Stabilirea gradului de dificultate a rezolvării problemei în funcție de : complexitatea (simple, complexe), natura (teoretice, practice, combinate) și tipul (de achiziționare de noi informații, de fixare-aplicare, de verificare-testare) problemei.

iii) Asigurarea dezvoltării capacităților intelectuale ale elevilor prin elaborarea unei structuri interne a problemelor, în așa fel, încît rezolvarea lor să reclame antrenarea unei game largi a operațiilor gîndirii.

iv) Aplicarea unor procedee și metode, care să asigure activitatea independentă a elevilor, atît pe plan obiectual, cît și pe cel intelectual.

v) Dotarea procesului de instrucție cu mijloace adecvate rezolvării problemelor : modele logico-structurale, modele obiectuale, modele decupate, panouri operaționale, manuale și fișe problematizate etc.

b) *Premise subiective:*

i) Sub aspectul elevului: — cantitatea și calitatea informațiilor însușite ; — nivelul dezvoltării intelectuale ; — calitatea deprinderilor de muncă intelectuală independentă ; — gradul de dezvoltare a priceperilor de soluționarea problemelor, motivația etc.

ii) Sub aspectul profesorului: — pregătirea ştiinţifică profesională; — pregătirea psiho-pedagogică; — pregătirea metodică privind instruirea problematizată; — elanul şi interesul manifestat etc.

Ţinînd cont de multitudinea premiselor enumerate, precum şi de interacţiunea acestora în funcţie de conţinutul concret al disciplinei studiate, am elaborat tehnologia rezolvării problemelor, atît în contextul rezolvării problemelor pe sisteme de lecţii, cît şi sub aspectul activităţii obiectuale-intelectuale a elevilor.

2) *Metodologia rezolvării problemelor*

a) *Tehnologia didactică a lecţiei problematizate (Macrostructura rezolvării sistemelor de probleme)*

Ansamblul activităţilor desfăşurate de profesor şi elevi, precum şi al metodelor, procedeelor şi mijloacelor didactice folosite în decursul lecţiei problematizate, opinăm că el constituie macrostructura rezolvării sistemelor de probleme. (Vezi Anexa nr. 4).

În elaborarea tehnologiei macrostructurii am luat în considerare următoarele cerinţe metodologice:

i) Relaţia profesor-elev trebuie să se modifice astfel, încît elevul să constituie factorul dominant şi activ în achiziţionarea noilor informaţii.

ii) Rolul profesorului să primeze în organizarea şi îndrumarea activităţii elevilor. Activitatea de informare a profesorului să se rezume la transmiterea informaţiilor care nu necesită prelucrarea lor problematizată, deci care vin în ajutorul elevilor în înţelegerea şi soluţionarea problemelor. În caz că problema se rezolvă prin activitatea informativă a profesorului, chiar dacă elevii sînt puşi în situaţie de problemă şi contribuie activ la formularea ei, eficienţa formativă a instrucţiei problematizate se reduce aproape la nivelul învăţămîntului tradiţional sau se identifică cu el, elevul fiind astfel deposedat de avantajele gîndirii independente şi creatoare.

iii) Asigurarea participării active a elevilor în soluţionarea independentă a problemelor este condiţionată — într-o proporţie considerabilă — şi de aplicarea şi folosirea unor mijloace didactice adecvate (în primul rînd mijloace operaţionale), care să le ofere elevilor posibilităţi optime pentru desfăşurarea activităţii obiectuale-intelectuale, în vederea descoperirii factorilor necunoscuţi ai problemei.

b) *Structura acţiunilor şi operaţiilor întreprinse de elev în rezolvarea problemei (Microstructura rezolvării problemei)*

Procesul de învăţare în accepţiunea modernă — teoria acţiunii mintale — este o succesiune a acţiunilor şi a operaţiilor, la nivel obiectual şi intelectual în vederea elaborării unor structuri mintale. Aceste structuri mintale constituie premisa indispensabilă însuşirii, folosirii şi aplicării cunoştinţelor în diferite situaţii de problemă. Instruirea problematizată, pe de o parte, este condiţionată de existenţa acestor structuri mintale — în vederea rezolvării independente a problemelor —, pe de altă parte, însuşi procesul rezolvării problemelor creează anturajul optim pentru dezvoltarea acestora. În consecinţă, procesul rezolvării problemelor, ca funcţie mintală, reclamă apriori şi determină formarea structurilor dinamice funcţionale ale gîndirii .

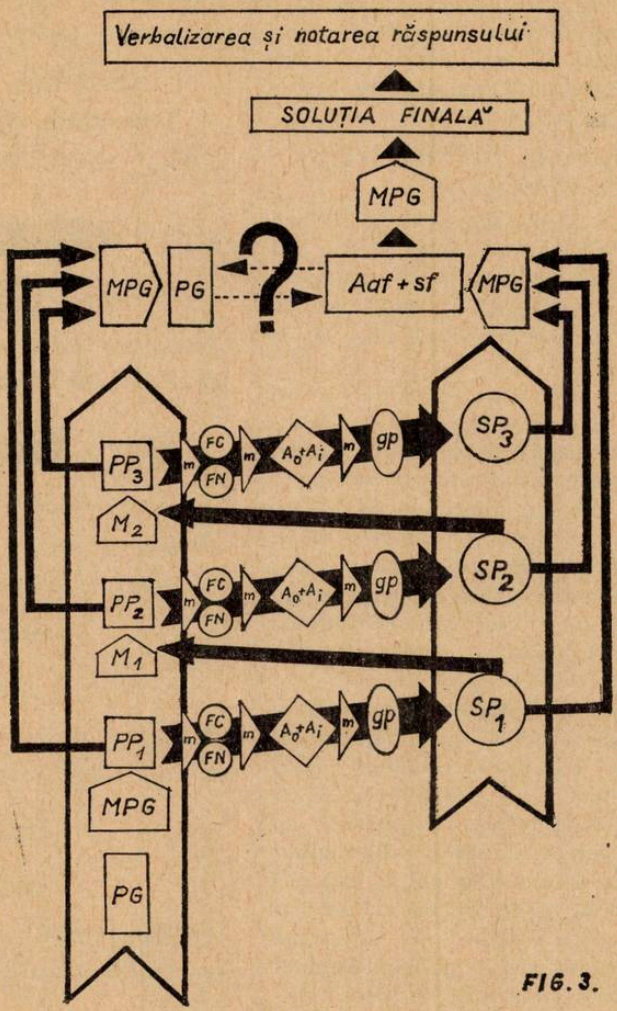


FIG. 3.

STRUCTURA ACȚIUNILOR ȘI OPERAȚIILOR ÎNTREPRINSE DE ELEVI ÎN REZOLVAREA PROBLEMEI. (Microstructura rezolvării problemei)

Aaf + sf — activitatea analitică și sintetică finală ; Ai — activitatea intelectuală ; A_0 — activitatea obiectuală ; FC — factorii cunoscuți; FN — factorii necunoscuți ; gp — generalizări parțiale ; m — model operațional ; M_1 și M_2 — modelele problemelor parțiale ; MPG — modelul problemei generale ; PG — problema generală ; PP_1, PP_2, PP_3 — probleme parțiale ; SP_1, SP_2, SP_3 — soluții parțiale. (Original : dr. lect. I. Ferenczi și prof. A. Horváth).

În acest sens, în cercetarea noastră, am elaborat modelul operațiilor și acțiunilor efectuate de elevi în procesul rezolvării problemei. Succesiunea lor constituie o modalitate de programare a activității de asimilarea informațiilor în cadrul instruirii problematizate. (Fig. 3).

III. ANALIZA ȘI INTERPRETAREA REZULTATELOR

Evaluarea eficacității sistemului experimental s-a realizat atît prin observarea permanentă a lecțiilor, cît și prin aplicarea testelor de verificare (vezi Anexa nr. 3), deopotrivă la clasele experimentale și la cele de control.

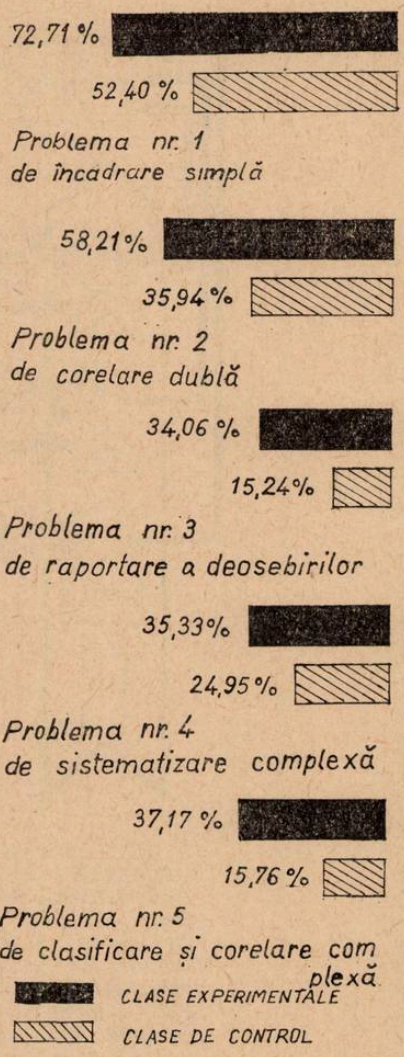
Sistemul experimental elaborat a fost aplicat în trei clase experimentale cu același conținut și metodologie generală. Ca factori varianți au apărut personalitatea profesorului, precum și nivelul diferit de dezvoltare intelectuală al elevilor din cele trei clase.

Punctajul acordat pentru soluționarea problemelor de testare a fost astfel conceput, încît el să reflecte nivelul gîndirii elevilor în funcție de : 1) natura și gradul de dificultate al problemelor ; 2) numărul informațiilor implicate în rezolvarea problemei ; 3) felul activității intelectuale ; 4)numărul operațiilor și acțiunilor solicitate (vezi Anexa nr. 5). Pentru acest motiv, rezultatele testărilor noastre exprimate în procente nu reflectă preponderent cantitatea informațiilor însușite de elevi (ceea ce, de obicei, exprimă notele acordate de profesori), ci nivelul calitativ al însușirii acestora. Ele constituie parametrii, care exprimă — pe baza complexității criteriilor — nivelul operativității gîndirii elevilor în procesul rezolvării problemelor.

Evaluînd rezultatele testărilor întreprinse, se evidențiază următoarele :

a) Atît la clasele experimentale, cît și la cele de control, rezultatele sînt condiționate de complexitatea problemelor. Astfel, s-au dovedit a fi mai ușoare problemele care presupun încadrări ori corelări simple după un singur criteriu. În schimb problemele de distingere, de corelări, sistematizări și clasificări complexe, avînd la bază două sau mai multe criterii, la ambele eșantioane au fost rezolvate la un nivel mai scăzut (Graficul nr. 1).

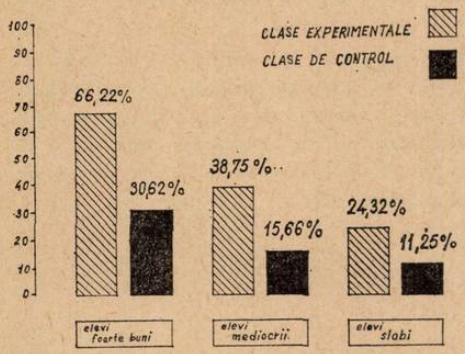
GRAFICUL nr. 1
Rezultatele comparative ale rezolvării problemelor



b) În cazul problemelor mai dificile, randamentul claselor experimentale a fost de două ori mai ridicat, decît acela al claselor de control (Graficul nr. 1).

c) Dacă elevii sînt grupaţi după media lor generală în trei eşantioane (foarte buni, mediocri şi slabi), se remarcă deosebiri semnificative între rezultatele similare ale claselor experimentale şi control. Elevii mediocri ai claselor experimentale depăşesc performanţele celor foarte buni din clasele de control. Mai mult, elevii foarte buni ai claselor de control abia depăşesc cu cca 5% rezultatele subiecţilor slabi ale claselor experimentale (Graficul nr. 2).

GRAFICUL nr. 2
Rezultatele rezolvării problemei a III-a pe grupe de elevi



Ţinînd cont de faptul că, pe de o parte, învăţămîntul problematizat realizat numai în 15 ore, raportate la cele 64 ore anuale, reprezintă o încercare de scurtă durată, iar pe de altă parte, experimentul fiind aplicat izolat la o singură disciplină, într-o asemenea fază incipientă, se evidenţiază preponderent interferenţa stilului vechi de muncă în activitatea elevilor (ba chiar şi în aceea a profesorilor). Astăzi, rezultatele preliminare ale cercetării noastre nici nu pot reflecta deosebiri mai distincte, mai semnificative. Ele însă indică, fără echivoc, perspectivele eficacităţii instruirii problematizate.

IV. CONCLUZII

Analizînd atît organizarea însăşi a cercetării, cît şi desfăşurarea ei, precum şi rezultatele, se desprind următoarele concluzii preliminare :

1) Apreciem că instruirea problematizată nu poate fi considerată nici metodă, nici procedeu didactic. Ea constituie o concepţie didactică care, pe de o parte, condiţionează restructurarea într-un sistem conceptual atît conţinutul, mijloacele şi metodele didactice, cît şi relaţia profesor-elev, iar pe de altă parte, determină şi impune restructurarea însuşi a procesului de achiziţionare, fixare şi aplicare a cunoştinţelor.

2) În cadrul învăţămîntului problematizat, etapele procesului de cunoaştere nu se evidenţiază ca momente distincte (cunoaştere senzorială, raţională, fixare, aplicare, verificare), ci ele se îmbină în procesul acţiunii obiectuale-intelectuale ale elevilor, într-un sistem logico-structural, constituind verigi firești ale rezolvării diferitelor etape succesive în cadrul rezolvării diferitelor probleme (variate ca tip, conţinut şi complexitate). Pe lîngă achiziţionarea de noi cunoştinţe (însuşite, fixate şi aplicate în acelaşi timp), se realizează concomitent dezvoltarea multilaterală a capacităţilor intelectuale ale elevilor. Din această ordonare logico-structurală interioară a operaţiilor intelectuale derivă în primul rînd caracterul formativ al învăţămîntului problematizat.

3) Rezultatele cercetării noastre conchid că realizarea unui învățămînt problematizat este condiționată de următoarele premise fundamentale și inevitabile:

a) Informațiile cuprinse în programe și manuale se cer a fi organizate în structuri logico-științifice corespunzător logicii științifice a disciplinei respective, ele fiind defalcate într-un sistem succesiv al problemelor.

b) Pe baza acestui sistem de probleme se cer a fi selectate informațiile în prezent existente în manuale, volumul acestora rezumîndu-se doar la acele informații esențiale, care condiționează soluționarea problemelor, deci care reclamă activitatea operațională și astfel ele sînt implicate în dezvoltarea intelectuală a elevilor.

c) Asigurarea activității elevilor pe plan obiectual și intelectual presupune, pe de o parte, elaborarea și confecționarea unor mijloace de învățămînt mult mai dinamice și moderne, care să satisfacă cerințele problematizării —, atît cantitativ, cît și calitativ — iar pe de altă parte, restructurarea și adaptarea metodelor și procedeelor didactice clasice în vederea organizării și îndrumării însăși a activității elevilor, schimbînd astfel esențial relația profesor-elev.

ANEXA nr. 1

Problema centrală a capitolului:

„Cum își asigură organismul uman substanțele nutritive și energia necesară dezvoltării și menținerii sale? Cum le înglobează din mediul extern, cum le transformă, le absoarbe, le transportă, le valorifică și cum elimină substanțele nefolositoare?"

Problemele principale ale capitolului:

1/ „Care sînt substanțele principale necesare organismului uman și care sînt însușirile esențiale ale acestora?"

2/ „Care sînt organele cu ajutorul cărora organismul înglobează alimentele și cum le transformă pentru a putea fi absorbite?"

3/ „Care sînt căile și procesele prin intermediul cărora substanțele nutritive simple absorbite și oxigenul ajung în celulele și țesuturile /organismului?"

4/ „Care sînt procesele de bază ce se desfășoară la nivelul celulelor, care este rezultatul acestora și în ce constă importanța lor biologică?"

5/ „Cum se realizează excreția și eliminarea substanțelor nefolositoare organismului?"

6/ „Cum se realizează reglarea funcțiilor de nutriție la nivelul diferitelor sisteme și aparate precum și la nivelul celulei?"

7/ „Cum putem asigura condițiile igienice necesare activității și dezvoltării normale a organelor care îndeplinesc funcțiile de nutriție?"

ANEXA nr. 2

Asociaţi organelor tubului digestiv funcţia sau funcţiile corespunzătoare. Problema se rezolvă prin alăturarea cifrelor potrivite — care marchează funcţiile — majusculelor, care reprezintă diferitele compartimente ale tubului digestiv.

Compartimentele tubului digestiv	Funcţiile	Rezolvare
	(Partea întîi)	
A, cavitatea bucală B, faringe C, esofag	1) începutul descompunerii glucidelor compuse (ptialina !) 2) încrucişarea căilor aeriene cu cele alimentare 3) deglutiţia 4) amestecarea alimentelor cu salivă 5) deplasarea bolului alimentar 6) masticaţia 7) formarea bolului alimentar	A : — — — — B : — — C : —
	(Partea a doua)	
D, stomac E, intestin subţire F, intestin g.os G, rect	1) emulsionarea lipidelor prin amestecarea lor cu sucul biliar 2) formarea chimului gastric 3) depozitarea substanţelor nedigerate şi formarea fecalei 4) absorbţia tuturor substanţelor organice simple în sistemul circulator şi limfatic 5) amestecarea alimentelor cu sucul gastric 6) descompunerea tuturor substanţelor organice compuse sub acţiunea sucului pancreatic şi al sucului intestinal 7) fermentaţia şi condensarea substanţelor nefolositoare 8) începerea descompunerii proteinelor în aminoacizi sub acţiunea pepsinei 9) fărîmiţarea alimentelor prin frămîntare 10) reasorbţia apei 11) dezinfecţia alimentelor cu ajutorul acidului clorhidric (HCl) 12) coagularea laptelui datorită acţiunii unei enzime (labferment)	D : — — — — — E : — — — F : — — G : —

ANEXA nr. 3

PROBLEMA nr. 1

Grupaţi numerele de la alimentele şi substanţele nutritive enumerate mai jos, după criteriile stabilite în tabel.

Substanţe:

1) lapte
2) grăsime
3) sare de bucătărie
4) unt
5) glucoză
6) acizi graşi
7) brînză
8) protide
9) carne de porc
10) amidon
11) apă
12) glicerină
13) cartofi
14) aminoacizi
15) pîine

Origine		*Compoziţie chimică*	
Minerală	Animală-vegetală	Substanţe complexe	Substanţe simple (asimilabile)

PROBLEMA nr. 2

Completaţi tabelul de mai jos cu denumirea sistemelor de organe care participă în desfăşurarea funcţiilor de nutriţie, precum şi funcţiile corespunzătoare ale acestor sisteme de organe.

Sisteme de organe (aparate)	*Funcţiile principale*
1)	
2)	
3)	
4)	

PROBLEMA nr. 3

Arătaţi care este deosebirea dintre respiraţia pulmonară şi respiraţia tisulară (celulară) privind schimbul de gaze.

. . . . . .
. . . . . .
. . . . . .
. . . . . .
. . . . . .
. . . . . .
. . . . . .

PROBLEMA nr. 4

Cum ajunge pe calea cea mai scurtă, o hematie din piciorul stîng în mîna dreaptă ? Scrieți numerele denumirilor de mai jos în ordinea căii parcurse de hematie. Fiți atenți ! — același număr se poate repeta.

Organe și părți de organe

1) piciorul stîng
2) auriculul stîng
3) vase capilare
4) auriculul drept
5) ventriculul drept
6) vase
7) artere
8) plămîni
9) ventriculul stîng
10) mîna dreaptă

1, ... 10

PROBLEMA nr. 5

Substanțele alimentare complexe (protide, glucide, lipide) se descompun în substanțe mai simple absorbabile în urma acțiunii anumitor glande, în diferite segmente ale aparatului digestiv.

Întrebarea : a) în urma acțiunii căror glande se descompun substanțele alimentare ?

b) în care segment al tubului digestiv ?

c) în ce se descompun substanțele complexe ?

Rezolvă problema prin completarea tabelului !

Organele aparatului digestiv	*Glandele care acționează*	*În ce se descopun*		
		protidele	lipidele	glucidele
cavitatea bucală				
stomac				
intestinul intestinul				

ANEXA nr. 4

Tehnologia didactică a lecției problematizate / macrostructura rezolvării sistemelor de probleme /

Etapele rezolvării problemelor	Relația profesor-elev		Metode și procedee didactice	Mijloace didactice
	Activitatea profesorului	Activitatea elevului		
1	2	3	4	5
Pregătirea situației de problemă	— conduce conversația introductivă — prezintă modelul, mulajul, planșe — dirijează observarea și analiza modelului, mulajului sau a planșei — prezintă experimente demonstrative	— participă la conversația frontală — reproduce selectiv informațiile anterioare — desfășoară activitate obiectuală cu materialul faptic — analizează modelul, experimentul	— conversația — demonstrația — expunerea, explicația — observarea independentă — exercițiul	— modele — mulaje — planșe — manual — fișe de problemă — instrumente necesare experimentului
Stabilirea și formularea problemei	— îndrumă activitatea analitică sintetică a elevilor în vederea stabilirii și formulării problemei — declanșează motivația	— disting elementele cunoscute de cele necunoscute — formulează problema	— conversația — observația independentă — demonstrația activă / activitatea cu modele	— modele — mulaje — manualul — modele decupate
Elaborarea planului de acțiune	— furnizează repere de orientare — oferă diferite modalități de elaborare a planului	— desenează modelul — elaborează planul de acțiune — stabilesc fazele rezolvării problemei	— observația independentă — conversația — activitatea cu modele și mulaje — activitatea cu manualul	— modele — mulaje — planșe — manual — alte materiale confecționate

ANEXA nr. 4 *(continuare)*

1	2	3	4	5
Rezolvarea problemei pe faze	— conduce activitatea obiectuală şi intelectuală a elevilor cu diferitele tipuri de modele — organizează sau efectuează diferite experimente — transmite mesaje de noi informaţii	— desfăşoară activitatea cu modelele — efectuează experimentul — analizează noile informaţii — stabilesc raporturile între diferite aspecte ale problemei — elaborează generalizări parţiale — formulează rezultatele parţiale	— experiment — activitatea cu modele — munca cu manualul — exerciţiul	— modele — mulaje — planşe — tabele, scheme
Finalizarea soluţionării problemei	— canalizează activitatea elevilor spre analiză şi sinteză finală — mobilizează elevii pentru formularea răspunsului final — îndrumă atenţia elevilor spre proiectarea noii probleme	— sintetizarea şi generalizarea rezultatelor parţiale — formularea şi verbalizarea concluziilor finale — elaborarea răspunsului final — verificarea veridicităţii soluţiilor găsite — conturează problema nouă	— conversaţia — explicaţia — activitatea cu modelele — munca cu manualul	— modele — mulaje — planşe — scheme — manualul

ANEXA nr. 5

Criteriile de acordare a punctajului pentru evaluarea problemelor de testare

Nr. problemelor	Natura şi gradul de dificultate al problemei	Nr. informaţiilor implicate în rezolvarea problemei		Felul activităţii intelectuale	Nr. operaţiilor şi a acţiunilor principale în rezolvarea problemei	Punctajul acordat		
		Nr. informaţiilor oferite în test	Nr. informaţiilor solicitate de a fi introduse în test			Pentru o singură operaţie sau acţiune simplă	Total pe operaţii şi acţiuni	Total pe probleme
1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	Încadrare simplă	21	—	— Încadrarea celor 15 substanţe după origine / 2 grupe /	15	1	15	30
				— Încadrare după compoziţia chimică	15	1	15	
2	Corelare simplă dintre structură şi funcţie	2	12	— Enumerarea sistemelor de organe implicate în desfăşurarea funcţiilor de nutriţie	4	1	4	20
				— Stabilirea funcţiilor corespunzătoare ale acestora	8	2	16	
3	Raportare, distingerea deosebirilor	2	2	— Distingerea deosebirilor de respiraţie pulmonară şi tisulară sub raportul gazelor implicate	4	1	4	4

ANEXA nr. 5 *(continuare)*

1	2	3	4	5	6	7	8	9
4	Sistematizare complexă	11	—	— Ordonarea organelor de-a lungul traseului parcurs de o hematie între cele două puncte stabilite	10	1	10	30
				— Stabilirea succesiunii corecte la toate cele 10 organe implicate	10	2	20	
5	Clasificare şi corelare complexă	8	8	— Precizarea glandelor care intervin în digestie în diferitele componente ale tubului digestiv	3	1	3	23
				— Stabilirea substanţelor nutritive simple în funcţie de acţiunea glandelor digestive	5	1	5	
				— Corelarea corectă a segmentului tubului digestiv cu acţiunea glandelor digestive şi cu substanţele nutritive simple rezultate	5	3	15	

Total puncte . . . . . 107 = 100%

Evaluarea rezultatelor instruirii problematizate printr-un test neverbal de inteligență generală

Lector univ. dr. TIBERIU CĂLIMAN

Experimentul de față prezintă o parte dintr-un sistem de experimente care au avut scopul de a constata, în condiții didactice variate (obiecte și clase diferite, colective școlare diferite ca nivel de pregătire, mărime și structură etc.) efectele instruirii problematizate, comparativ cu celelalte metode didactice uzitate.[1] Totuși, prin modul cum a fost conceput, organizat*, cît și din tehnicile utilizate în testarea rezultatelor, el se diferențiază de toate celelalte experimente.

În conceperea acestui experiment am plecat de la ipoteza că *utilizarea problematizării, de-a lungul unui întreg an școlar*, în predarea cunoștințelor de *la un grup de obiecte de învățămînt* (matematică, geografie, zoologie) *de la aceeași clasă* (a VI-a) va asigura elevilor nu numai intensa activitate și dezvoltare a capacităților lor intelectuale, specifice obiectelor respective (ceea ce am constatat în toate experimentele anterioare), ci și *accelerarea nivelului lor general de dezvoltare intelectuală, adică a inteligenței generale* (factor g).

Experimentul a cuprins patru clase a VI-a care își desfășurau activitatea în aceleași condiții (clase paralele, la care predau aceeași profesori, care au un orar asemănător și beneficiază de aceleași materiale și mijloace didactice) și care, în faza preexperimentală, au fost supuse unui complex și riguros sistem de testare care a constat în :

a) analiza comparativă a rezultatelor obținute de elevii fiecărei clase în parte în anul școlar precedent (clasa a V-a) la cele trei obiecte de învățămînt — matematică, botanică și geografie ;

b) analiza comparativă a rezultatelor obținute de elevii acelorași clase la chestionarul dat de noi în scopul de a verifica gradul de însușire a materiei predate la matematică, zoologie și geografie în etapa imediat premergătoare experimentului ;

c) analiza comparativă a rezultatelor medii obținute de elevii claselor experimentale și de control, în urma administrării unui test neverbal de inteligență generală.

Corelînd rezultatele obținute în urma acestor testări, am apreciat că pe ansamblul lor, cele patru clase sînt egale sau foarte apropiate atît din punctul de

---

[1] Tiberiu Căliman : *Învățămîntul și dezvoltarea inteligenței prin problematizare*, rezumatul tezei de doctorat, Universitatea „Al. I. Cuza" Iași, Centrul de multiplicare, 1972.

* Acest experiment a fost organizat în anul școlar 1968/69 la Liceul nr. 3 din Bacău.

vedere al nivelului general de dezvoltare intelectuală a elevilor, a inteligenței lor generale, cît și al gradului lor de pregătire la cele trei discipline de învățămînt. De asemenea, cele trei criterii utilizate ne-au dovedit că din punct de vedere valoric clasele sînt de nivel mediu, iar, pe de altă parte, numărul de elevi din cadrul fiecăreia — între 33 și 38 — este reprezentativ pentru marea majoritate a claselor din școlile generale din țara noastră.

Ținînd seama de rezultatele menționate mai sus, am căutat să asigurăm o corespondență cît mai strînsă între clasele experimentale și cele de control și în privința structurii colectivelor de elevi. Pentru aceasta, le-am grupat în felul următor :

Seria A + D — în total 70 de elevi — clase experimentale.

Seria B + C — în total 71 de elevi — clase de control. Analiza comparativă a rezultatelor se va face între două grupe de clase, precum și separat.

Este lesne de înțeles că instruirea problematizată a fost utilizată frecvent, în predarea majorității lecțiilor de zoologie, matematică sau geografie, dar nu permanent ; așa ceva nu este posibil ; orice exces de zel în acest sens este în detrimentul procesului de învățămînt și, implicit, al experimentului. Problematizarea a fost aplicată *periodic*, ori de cîte ori era posibilă și binevenită și, de cele mai multe ori, ea a fost îmbinată sau inclusă cu și în conversația euristică, exercițiu și demonstrație. În cele ce urmează, ilustrăm acest fapt printr-un singur exemplu, o secvență din lecția de zoologie cu tema „Mamifere erbivore rumegătoare".

Atît conținutul acestei teme cît și timpul afectat pentru predarea ei — 2 ore — sînt identice cu cele din programa în vigoare (1973). Pentru a asigura unitate temei, a evidenția specificul acestui ordin și a valorifica și corela între ele cunoștințele pe care le au elevii despre aceste viețuitoare, ea a fost predată într-o singură oră, prin îmbinarea sau introducerea problematizării cu și în cadrul conversației euristice și a observației independente a elevilor. Redăm cîteva momente din desfășurarea acestei ore :

a) Pe baza unui bogat și variat material ilustrativ (planșe, tablouri, ilustrate, atlasul zoologic, colecția filatelică etc., care ilustrau diferite specii de rumegătoare domestice și sălbatice din țara noastră și din alte țări), li s-a cerut elevilor să stabilească cîteva caractere generale de morfologie internă ale mamiferelor rumegătoare, în comparație cu cele insectivore și să le explice. Activitatea s-a desfășurat pe bază de conversație euristică.

b) Propunătorul distribuie elevilor cranii de mamifere erbivore și rumegătoare și le spune : — „Observați craniile de mamifere insectivore și rumegătoare. Stabiliți formula dentiției și precizați cauza diferențierilor, a modificărilor survenite. În acest scop, vă puteți ajuta și de mulajul așezat pe catedră (care redă structura stomacului la rumegătoare — *n.n.)* sau pe desenul pe care-l voi face eu pe tablă (tot structura stomacului — *n.n.)*.

c) Elevii fac observații independente, pentru a rezolva toate sarcinile trasate de profesor. Fiecare elev compară tipurile de dentiție, stabilește formulele dentare și caută să explice cauzele care au determinat aceste modificări. După această activitate, propunătorul solicită răspunsurile elevilor, pentru a constata dacă acestea sînt corecte și complete.

— Elevul C. D. scrie pe tablă formulele dentare :

— insectivore: $I = \frac{3}{3}$; $C = \frac{1}{1}$; $M = \frac{7}{7}$;

rumegătoare : $I = \frac{0}{3}$; $C = \frac{0}{1}$; $M = \frac{6}{9}$. Apoi explică : „Mamiferele nu au incisivi pe maxilarul superior, pentru că s-au adaptat tipului de nutriție dominant erbivor. Ele apucă și taie iarba".

— Elevul N. A. : Mamiferele insectivore au incisivi mici și măselele colțuroase pentru a sparge scheletul exterior al insectelor, pe cînd rumegătoarele au măsele cu creste pentru a mărunți, a măcina nutrețul. Aceste animale rumegă nutrețul.

— Elevul N. I. : Atît mamiferele insectivore cît și cele rumegătoare au o bună dentiție. Ele consumă o mare cantitate de hrană pentru a se dezvolta, dar și pentru că iarba și insectele au puține substanțe nutritive. Elevul C. F. : Sigur că hrana, tipul de nutriție a provocat modificări în structura dentiției, în funcțiile acesteia. Și acest fapt va avea influență asupra organelor interne, cum e, de exemplu, stomacul.

d) — Profesorul : Alte argumente ? (nici un elev nu ridică mîna). Ați sesizat bine. Funcția determină structura. Mergem mai departe. (...) După un scurt interval de timp, propunătorul cere elevilor :

— Stabiliți singuri rasele de bovine și ovine și arătați care este originea lor. Cum vă explicați faptul că omul a ajuns să obțină aceste rase ?

Din nou elevii reușesc să găsească răspunsurile corecte la aceste întrebări. Ca o completare, profesorul subliniază preocupările actuale ale oamenilor de știință de la noi din țară pentru obținerea unor rase cu o mare productivitate de lapte, carne, lînă, precum și prevederile cuprinse atunci în planul cincinal privind dezvoltarea sectorului zootehnic. (...).

— Profesorul : Care este cauza deosebirilor morfologice și de comportament dintre strămoșii bovinelor și ovinelor ? Este posibil ca astăzi omul să obțină din rase sălbatice rase domestice ?

În partea finală a lecției profesorul adresează elevilor, succesiv, alte trei întrebări-problemă :

1) Grupați erbivorele rumegătoare pe continente și țări și arătați ce adaptări particulare au apărut, ca rezultat al zonei geografice în care trăiesc. 2) Deschideți colecția filatelică cu animale mamifere. Selecționați mamiferele erbivore care trăiesc în stare sălbatică prin pădurile munților noștri. Care dintre acestea sînt declarate monumente ale naturii ? 3) În ce constă importanța economică și științifică a erbivorelor domestice și a celor sălbatice din țara noastră ?

La încheierea acestui experiment, comparațiile dintre rezultatele obținute de elevii claselor experimentale și de control s-au bazat pe :

1) Analiza rezultatelor școlare obținute la fiecare obiect de învățămînt de către elevii celor două categorii de clase, în raport cu situația lor din etapa preexperimentală. Așadar, s-a făcut o analiză comparativă a situației școlare după un interval de un an, atît cît a durat experimentul privind aplicarea problematizării în predarea celor trei discipline școlare.

2) Analiza diferențelor de punctaj obținute la același test neverbal de inteligență generală, administrat și în etapa preexperimentală.

Cel de al doilea instrument de măsură — de fapt cel mai important în acest caz — a fost preferat pentru că el este, oricum, mult mai riguros și mai obiectiv decît oricare altul și, prin urmare, ne poate evidenția care sînt schimbările survenite după un an, la fiecare probă în parte, între elevii celor două grupe de clase

— experimentale și de control. În același timp, acest test neverbal de inteligență generală, chiar dacă nu este probabil perfect pentru scopul ce și l-a propus — al conținutului și al corelațiilor dintre probele sale (reproș ce poate fi făcut mai tuturor testelor în circulație !) — totuși el reușește să facă abstracție de conținutul învățămîntului, de volumul cunoștințelor și calitatea priceperilor și deprinderilor însușite de elevi la cele trei obiecte de studiu supuse experimentului și, prin aceasta, constată mult mai bine nivelul general al dezvoltării lor intelectuale. De asemenea, credem că utilizarea aceluiași test, în perioada pre și postexperimentală, nu a favorizat cu nimic elevii celor două grupe de clase, ci, din contra, a facilitat compararea cu maximă exactitate a diferențelor privind ritmul dezvoltării aptitudinilor lor intelectuale. În sfîrșit, mai menționăm și faptul că în ambele etape de administrare, pentru a obține maximum de randament și interes din partea tuturor elevilor, testul propriu-zis a fost precedat de o scurtă probă de concentrare a atenției : timp de două minute, pe o pagină separată care acoperă testul, elevilor li s-a cerut să scrie cît mai repede și complet toate substantivele comune care le apăreau în minte. Testul cuprinde 6 probe corelate între ele, dar care pot fi utilizate și separat : — 1) Transcrierea unei figuri.

2) Reprezentarea spațială.

3) Spirit de observație.

4) Proces de diferențiere și abstragere.

5) Combinare spațială.

6) Proces de învățare. Cota pentru testul de inteligență este suma cotelor testelor individuale.

a) Analiza comparativă a modului cum a evoluat situația școlară a elevilor din cele două grupe de clase — pe ansamblu și la fiecare obiect de învățămînt — ne-a condus la constatarea existenței unor diferențe sensibile în favoarea tuturor claselor experimentale la care s-a aplicat periodic predarea problematizată. Asupra acestui fapt nu insistăm, întrucît, ori cît de elocvente sînt diferențele dintre cele două grupe de clase, ele sînt privite cu rezervă ; mai întîi, pentru faptul că nota poate fi considerată încă „un instrument aproximativ" de măsurare, de apreciere a rezultatelor școlare (chiar și în cazul cînd este acordată de aceiași profesori), iar, în al doilea rînd, și mult mai important pentru analiza de față, nota nu include în sine și nu reflectă numai și integral nivelul general de dezvoltare intelectuală a elevului, ci, în același timp, și alte elemente esențiale cum ar fi interesul, atitudinea față de obiect, aptitudinile speciale, durata studiului etc., etc.

b) Din aceste motive, după un an de experiment, am repetat testul neverbal de inteligență generală, spre a constata dacă în acest interval de timp s-au produs unele modificări privind nivelul și ritmul dezvoltării acestei aptitudini generale (factor g), la școlarii din clasele experimentale, în raport cu cei de la clasele de control. Diferențele dintre cotele medii pe clase sau grupe de clase obținute la a doua testare de toți elevii celor patru clase sînt redate sintetic în tabelul nr. 1. *Tabelul nr. 1.* Diferențele dintre rezultatele medii obținute la testul neverbal de inteligență generală, administrat în perioada pre și postexperimentală, la elevii claselor experimentale și de control. Analiza atentă a tuturor acestor date statistice ne conduce spre cîteva constatări deosebit de interesante pentru ipoteza experimentului de față.

1. *Peste tot,* indiferent de mărimea efectivelor claselor, *diferențele dintre cota medie generală obținută după un an de elevii claselor experimentale și a*

Seria A — 37 elevi. TABELUL nr. 1

Ordinea testării	Rezultatele la probe						TOTAL
	test I	test II	test III	test IV	test V	test VI	
0	1	2	3	4	5	6	7
II	571	410	797	1082	559	1138	4557
I	376	317	692	1004	341	897	3627
Dif. pct.	195	93	105	78	218	241	930
Dif. cotă medie	5,27	2,51	2,83	2,11	5,90	6,51	25,13
Seria B — 38 elevi							
II	572	378	760	1146	589	1093	4538
I	381	270	640	1105	463	935	3794
Dif. pct.	191	168	120	41	126	157	744
Dif. cotă medie	5,03	2,84	3,17	1,08	3,32	4,14	19,58
Seria C — 33 elevi							
II	570	324	696	933	572	1102	4197
I	441	283	617	901	457	990	3689
Dif. pct.	129	41	79	32	115	112	508
Dif. cotă medie	3,90	1,24	2,38	0,97	3,48	3,42	15,39
Seria D — 33 elevi.							
II	441	368	668	868	497	1028	3870
I	304	286	571	736	345	814	3156
Dif. pct.	137	82	97	132	152	214	814
Dif. cotă medie	4,15	2,48	2,94	4,00	4,61	6,48	24.66
Seria B + C: 71 de elevi.							
II	1012	778	1465	1960	1056	2166	8427
I	680	603	1263	1740	686	1711	6683
Dif. pct.	332	175	202	210	370	455	1744
Dif. cotă medie	4,74	2,50	2,88	3,00	5,29	6,50	24,91
Seria A + D — 70 elevi							
Ordinea testării	Rezultatele la probe						TOTAL
	test I	test II	test III	test IV	test V	test VI	
0	1	2	3	4	5	6	7
II	1143	702	1456	2079	1161	2194	8735
I	882	553	1257	2006	920	1925	7483
Dif. pct.	321	149	199	73	241	269	1252
Dif. cotă medie	4,50	2,10	2,80	1,03	3,40	3,80	17,63

celor de control sînt mai mari în primul caz, comparativ cu cel de al doilea. La prima clasă experimentală diferența dintre a doua și prima testare evidențiază un progres general mediu de 25,13 puncte pe elev (123,16, față de 98,03), în raport cu 19,58 puncte, cît înregistrăm la prima clasă de control (119, 42, față de 99,84), iar la cea de a doua clasă experimentală progresul mediu este de 24,66 puncte pe elev (117,27, față de 92,61), comparativ cu 15,39 puncte la cea de a doua clasă de control (127,18 față de 111,79).

Dacă raportăm aceste diferențe la cota medie realizată de elevii fiecărei clase în parte la prima testare, apare și mai concludent progresul înregistrat de elevii claselor experimentale :

— 25,13 puncte, diferența înregistrată după un an între cotele medii ale elevilor primei clase experimentale (Seria A), reprezintă 25,62% din valoarea medie obținută de aceștia la prima testare ;

— 26,66 puncte, diferența medie realizată după un an de elevii celei de a doua clase experimentale (Seria D), reprezintă 26,61% din valoarea medie obținută de aceștia la prima testare ;

— 19,58 puncte, diferența medie realizată după un an de elevii primei clase de control (Seria B), reprezintă 19,61% din valoarea medie obținută de aceștia la prima testare ;

— 15,39 puncte, diferența medie realizată după un an de elevii celei de a doua clase de control (Seria C), reprezintă numai 9,98% din valoarea medie obținută de aceștia la prima testare.

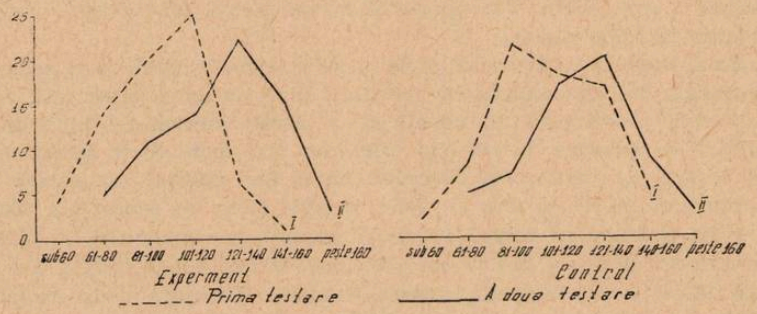
Totodată, dacă însumăm rezultatele claselor experimentale și a celor de control și comparăm din nou diferențele realizate după un an la acest test, constatăm că, pe ansamblu, elevii care au beneficiat în acest interval de timp de metoda problematizării în predare au realizat diferențe mai mari decît colegii lor de la clasele de control, la care acest procedeu nu a fost aplicat. La clasele experimentale progresul mediu a fost de 24,91 puncte (ceea ce reprezintă 26,09% din valoarea medie obținută de aceștia la prima testare), în comparație cu 17,63 puncte cît au realizat cei de la clasele de control (ceea ce reprezintă 16,71% din valoarea medie obținută de aceștia la prima testare). Așadar, o diferență medie de 7,28 puncte între elevii celor două clase, după o perioadă de numai un an de zile.

În sfîrșit, dacă calculăm indicele de semnificație a diferențelor dintre rezultatele (cota medie) obținute de elevii claselor experimentale și a celor de control la a doua testare, comparativ cu prima, constatăm că atît în primul, cît și în al doilea caz diferențele rămîn nesemnificative : la prima clasă experimentală (Seria A) indicele de semnificație a diferenței este egal cu 1,31, la a doua clasă experimentală cu 0,76, la prima clasă de control (Seria B) cu 0,52, iar la a doua clasă de control cu 0,27. Ceea ce era de fapt de așteptat, întrucît este știut că aptitudinile generale au un ritm mai lent de dezvoltare decît capacitățile psihice și, oricît de intens le-am solicita și exersa, este foarte greu, poate chiar imposibil, ca numai după un an să realizăm diferențe semnificative. Considerăm însă că toate aceste constatări ne îndreptățesc totuși să apreciem că, dacă problematizarea nu a reușit să realizeze după un an diferențe semnificative privind nivelul dezvoltării inteligenței generale a școlarilor, ea a influențat favorabil această atitudine cognitivă, întrucît *i-a intensificat ritmul de dezvoltare.* Ceea ce credem că trebuie reținut și apreciat ca un fapt deosebit de important în realizarea sarcinilor învățămîntului formativ.

2. Aceste diferenţe mai mari dintre cota medie pe test, realizată de elevii claselor experimentale, comparativ cu cele obţinute de şcolarii de la clasele de control, sînt *rezultatul unui progres general mult mai rapid al tuturor celor dintîi* şi nu numai a unei părţi (categorii) dintre aceştia. Argumentul cel mai concludent în acest sens îl reprezintă analiza comparativă a modului de distribuire a rezultatelor la test, înainte şi după experiment, de elevii din cele două categorii de clasamente în tabelul nr. 2 şi graficul de mai jos.

Tabelul nr. 2. *Distribuţia rezultatelor la testul neverbal de inteligenţă generală, administrat în perioada pre şi postexperimentală.*

Clasele	Ordinea testării	Sub 60	60/80	81/100	101/120	121/140	141/160	Peste 160	Total
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Experim. (A+D)	I	4	14	20	25	6	1	—	70
	II	—	5	11	14	22	15	3	
Control (B+C)	I	2	8	21	18	17	5	—	71
	II	—	5	7	17	20	9	3	



Aceasta ne demonstrează că fiecare categorie de elevi de la clasele experimentale şi-a depăşit sensibil colegii de la clasele de control. Astfel :

— din cei 18 de elevi de la experimental care au obţinut la prima testare o cotă medie de pînă la 81 puncte (primele trei intervale), după experiment numai 5 dintre ei se mai află în această categorie (28%), pentru ca, în schimb, la control, din cei 10 şcolari care realizează aceleaşi rezultate, să rămînă tot 5 în această categorie (50%) ;

— din cei 45 de elevi de la experimental, care au obţinut la prima testare o cotă medie între 81 şi 120 puncte (intervalul 4 şi 5), după a doua testare rămîn numai 25 (55,55%), pentru ca, din cei 39 de şcolari de la control să rămînă 24 (61, 54%) ;

— faţă de cei numai 7 elevi de la experimental care realizaseră la prima testare o cotă medie între 121 şi 160 puncte (intervalul 6 şi 7), la a doua numărul lor a crescut la 27 (de aproape patru ori mai mult) pentru ca la control, unde erau 22 elevi, să devină 29 (deci numai cu 7 mai mult) ;

— în sfîrşit, dacă în etapa preexperimentală nici un elev din cele 4 clase nu a obţinut o cotă medie de peste 160 de puncte, după un an au realizat acest lucru 6 şcolari : 3 de la clasele experimentale şi 3 de la cele de control. Trebuie însă reţinut că cei 3 elevi de la experimental provin din cei 7 care au obţinut la prima testare o cotă medie între 121 şi 160 puncte, pe cînd cei 3 elevi de la control provin din cei 22 de şcolari care realizaseră acelaşi rezultat. Deci, dintr-un grup de 3 ori mai mare ca cel de la clasele experimentale şi în care iniţial existau elevi cu apreciabile aptitudini intelectuale.

3) Dar, dacă analizăm şi comparăm separat rezultatele obţinute pe probe (teste) de elevii din cele două categorii de clase, vom constata un alt fapt, deosebit de important pentru cercetarea noastră : *diferenţele dintre rezultatele realizate la testul neverbal de inteligenţă generală de elevii claselor experimentale*, comparativ cu cei de la control, în perioade pre şi postexperimentală, *provin, în cea mai mare parte, de la probele care au solicitat şi măsurat în mod deosebit, capacităţile intelectuale superioare*. La aceste ultime 3 probe, elevii claselor experimentale şi-au devansat în cea mai mare parte colegii de la clasele de control, diferenţele dintre cotele medii la fiecare probă sau grup de probe fiind grăitoare. Spre exemplu, la testul de diferenţiere şi abstragere, elevii claselor experimentale depăşesc în medie, după un an, cu +1,97 puncte (3,00, faţă de 1,03) pe colegii lor de la clasele de control ; la testul de reprezentare spaţială, cu +1,87 puncte (5,29, faţă de ?,40) ; la testul de învăţare cu + 2,70 puncte (6,50, faţă de 2,70). *Pe cele trei teste diferenţa de progresie se ridică la +6,56 puncte în medie* (14,79, faţă de 8,23), *ceea ce reprezintă peste 90% din valoarea întregii diferenţe medii dintre rezultatele elevilor claselor experimentale, la cele 6 teste de inteligenţă, comparativ cu cei de la control, într-un interval de numai un an de zile*. Or, aceasta este o nouă dovadă a puternicului efect pozitiv pe care l-a produs problematizarea asupra dezvoltării inteligenţei generale a şcolarilor.

Dacă rezumăm şi corelăm între ele toate constatările de pînă acuma, putem afirma cu destulă certitudine că :

— problematizarea a exercitat o puternică influenţă pozitivă asupra *ritmului* de dezvoltare a inteligenţei generale, indiferent de stadiul evoluţiei la care se află această aptitudine cognitivă generală (elevi dotaţi, supradotaţi şi subdotaţi) ;

— faptul menţionat mai sus s-a manifestat în mod cu totul deosebit la testele care solicitau cu precădere activităţi intelectuale complexe ;

— după numai un interval de un an — cînd a fost aplicată periodic în predarea unui grup de trei discipline şcolare — instruirea problematizată nu a reuşit să producă diferenţe semnificative privind creşterea nivelului inteligenţei generale a elevilor, ci doar să accelereze ritmul dezvoltării acesteia. Probabil că după un interval de timp mai mare şi prin utilizarea sa la majoritatea disciplinelor şcolare, instruirea problematizată ar reuşi să producă şi diferenţe semnificative.

Fiecare lecție, un proces de creație

Prof. VIORICA SPIREA
Inspectoratul școlar județean-Prahova

Elaborarea tehnologiei unei lecții, apelînd la metodele moderne de învățămînt, metode care impun ca elevul să participe conștient la activitatea de dobîndire a noilor cunoștințe și care urmăresc să dezvolte cu precădere capacitatea creativă a elevului, nu este ușoară și necesită mult timp. Pentru a realiza o lecție eficientă, folosind metode moderne, profesorul trebuie să pregătească lecția din vreme, poate chiar cu cîteva zile ori săptămîni înainte. El trebuie să stăpînească bine conținutul lecției, lucru pentru care nu este suficient să consulte numai manualul, ci și alte publicații de specialitate, care să-i permită să modernizeze conținutul lecției și să selecționeze esența.

Predau fizica de 15 ani. Încerc să realizez lecții, mă străduiesc să cresc eficiența fiecărei lecții învățînd de la un an la altul, de la o zi la alta și chiar de la o lecție la alta. Aș încerca să dau cîteva exemple.

Să luăm banalul „punct material", concept fundamental în fizică, dar căruia cei mai mulți profesori îi acordă foarte puțină atenție. Copiii vor ști să definească punctul material, dar cîți vor fi capabili să recunoască în practică corpurile care pot fi reduse la un punct material și în ce situație același corp poate fi redus la un punct material ori nu? Dacă, însă, profesorul, cînd a vorbit despre punctul material, ar fi adus în fața copiilor diferite corpuri pe care să le determine să execute mișcări de translație, rotație etc. și ar fi cerut elevilor să recunoască la care din corpuri este necesar să ținem seama de dimensiuni cînd studiem mișcarea lui și la care nu, aceștia ar fi înțeles foarte bine necesitatea introducerii conceptului de punct material și ar fi putut să-l identifice și în alte cazuri. În tema pentru acasă se poate cere elevilor să dea cîteva exemple de corpuri care pot fi reduse la un punct material și de corpuri care nu pot fi reduse.

Dacă vom cere elevilor ca pe baza definiției vitezei să indice viteza unui mobil în raport cu altul aflat în mișcare rectilinie și uniformă, vom întîmpina mari greutăți. Dacă însă profesorul va evidenția și un alt aspect al vitezei și anume, că în raport cu un punct de referință arbitrar ales, situat pe direcția de mișcare ea măsoară cu cît crește ori scade distanța dintre mobil și punctul de reper ales, în unitatea de timp, vom obține ușor de la elevi calcularea vitezei în raport cu un sistem de referință mobil, chiar dacă cele două se mișcă în direcții diferite.

Uneori manualul poate induce în eroare pe elevi. Să luăm frecarea. Voi cita din manual: „Ori de cîte ori se produce mişcarea unui corp faţă de altul cu care este în contact, se naşte o forţă de frecare, care frînează mişcarea. Frînarea se produce deoarece forţa de frecare este întotdeauna îndrepată în sens opus vitezei de mişcare a corpului".

Această definiţie strecoară două idei greşite.

a) Frecarea apare numai în cazul corpurilor aflate în mişcare.

b) Frecarea are totdeauna un efect de frînare asupra mişcării corpurilor.

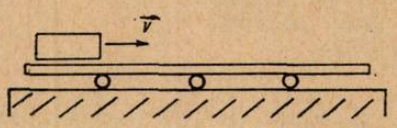
Profesorului îi revine datoria să completeze aceste lispuri ale manualului. Cum? În cele ce urmează voi încerca să arăt cum am procedat.

a) Pe acelaşi plan înclinat am aşezat două corpuri, unul care să alunece uşor, iar altul care să nu alunece şi am cerut elevilor să precizeze de ce se comportă cele două corpuri în mod diferit. Este uşor să găsim şi alte exemple prin care să putem dovedi că frecarea se manifestă şi la suprafaţa de contact a corpurilor aflate în repaus unul faţă de altul.

b) Pentru a lămuri cu elevii formularea nesatisfăcătoare din manual, am efectuat două experimente.

1) Am aruncat un corp paralelipipedic, destul de greu, pe suprafaţa mesei din laborator. Elevii au trebuit să observe ce fel de mişcare execută şi să explice de ce, precum şi ce efect are asupra mesei din laborator.

2) Acelaşi corp (cărămidă) l-am aruncat pe suprafaţa unei scînduri mai uşoare (aşezată eventual pe nişte suporţi cilindrici) şi am cerut elevilor să observe cum se comportă cărămida, cum se comportă suportul şi să motiveze Din aceste experimente elevii au tras uşor concluzia că frecarea asupra corpurilor aflate în contact are efecte diferite. Asupra unuia are un efect de frînare, iar pe celălalt îl antrenează în mişcare. Am cerut, apoi, elevilor să arate de ce în cazul mesei aceeaşi forţă de frecare nu a avut acelaşi efect ca şi asupra scîndurii.



Abia după ce s-au precizat aceste fenomene am trecut la studiul frecării de alunecare, a legilor ei.

În continuare, lecţia s-a desfăşurat astfel: am cerut elevilor să-şi exprime părerea asupra factorilor de care ar putea să depindă mărimea forţei de frecare, de alunecare. Sigur că părerile au fost împărţite. Unii au afirmat că frecarea depinde de greutatea corpurilor aflate în contact, alţii că depinde de mărimea suprafeţei de contact dintre corpuri, sau de gradul de şlefuire. Am trecut pe tablă ideile susţinute de majoritatea elevilor.

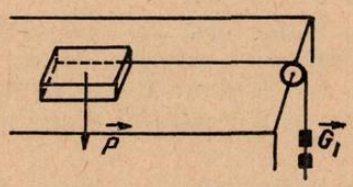
— Forţa de frecare depinde de greutatea corpurilor.

— Forţa de frecare depinde de mărimea suprafeţei de contact.

— Forţa de frecare depinde de gradul de şlefuire a suprafeţelor de contact.

Înainte de a trece la verificarea experimentală a ipotezelor formulate am revăzut cu ei condiţia ca un corp să se mişte rectiliniu şi uniform şi apoi am cerut să-mi spună cum putem determina mărima forţei de frecare cu ajutorul aparatului de pe mesele lor, aparatură pe care am prezentat-o elevilor.

Pentru a cîştiga timp, înainte de oră le-am împărţit şi fişe cu următorul conţinut.

Experimentul de efectuat	*Operaţia ori observaţia de efectuat*	*Rezultatul observ. ori măsurătorii*	*Interpretarea rez. măsurătorii ori observaţiei*	*Concluzia*
1	2	3	4	5
a) 				
a) Se aşează corpul paralelipipedic cu faţa mai mare pe tribometru iar la celălalt capăt al sforii se suspendă greutăţi pînă ce paralelipipedul se mişcă uniform.	Se notează valoarea greutăţilor.	$G_1 = m_1 g$.	Ce măsoară greutatea G_1 ?	
b) Se repetă experimentul aşezînd paralelipipedul pe faţa mai mică.	Se notează valoarea greutăţilor şi se compară cu cele de la punctul a.	$G_2 = m_2 g$.	Ce măsoară greutatea G_2 ?	Cum depinde mărimea forţei de frecare de mărimea suprafeţei de contact
c) Se repetă experimentul aşezînd două corpuri identice suprapuse şi cu faţa mai mare pe tribometru.	Se notează valoarea greutăţilor care determină mişcarea uniformă a sistemului şi se compară cu rezultatul de la punctul (a).	$G_3 = m_3 g$.	Cum s-a modificat mărimea forţei de frecare şi care este cauza ?	Cum depinde mărimea forţei de frecare de forţa de apăsare a corpurilor pe supraf. pe care alunecă
d) Se repetă experimentul pentru 3 corpuri suprapuse.	Se notează valoarea greutăţilor care determină mişcarea uniformă şi se compară cu cele de la (a) şi (c).	$G_4 = m_4 g$.	Cum s-a modificat mărimea forţei de frecare şi care este cauza ?	

1	2	3	4	5
	Se calculează raportul dintre G_1 și greutatea corpului de pe tribometru P_1, apoi G_3 și P_3. G_4 și P_4.	$\frac{G_1}{P_1}$, $\frac{G_3}{P_3}$, $\frac{G_4}{P_4}$	Ce puteți afirma despre rapoartele calculate.	Notînd valoarea rapoartelor cu litera μ și avînd în vedere că G_1, G_2 G_3 măsoară forța de frecare dintre suprafețele în contact. Cum putem exprima forța de frecare de alunecare în acest caz ? ($F_f = \mu \cdot P$)
Se repetă experimentele de la punctele a, c și d așezînd corpurile pe suprafața mai puțin prelucrată.	Se repetă aceleași observații și aceleași măsurători, calculîndu-se aceleași rapoarte.	$\frac{G'_1}{P_1}$; $\frac{G'_3}{P_3}$; $\frac{G'_4}{P_4}$	Comparînd valoarea acestui șir de rapoarte cu valoarea șirului precedent cum s-a modificat și care este cauza.	Care sînt factorii de care depinde forța de frecare, de alunecare și cum depinde de fiecare în parte ?

În tot acest timp, cît elevii au efectuat experimentele, m-am plimbat printre ei, le-am dat unele indicații și am urmărit rezultatele obținute.

Atunci cînd nu mi-a mai rămas timp ca să discut cu elevii rezultatele experimentelor efectuate de ei, le-am cerut ca pentru ora următoare să scrie în rubricile 4 și 5, în dreptul întrebărilor, răspunsurile respective, răspunsuri rezultate din experimentările efectuate. De asemenea, le-am cerut să se gîndească dacă concluziile deduse experimental pot fi generalizate pentru orice corpuri, indiferent de formă și de natura substanței.

În ora următoare am verificat răspunsurile elevilor, le-am discutat cu ei, le-am cerut să sublinieze legile și să evidențieze cea de-a doua formă de frecare, frecarea de rostogolire.

Pentru a valorifica creator cunoștințele dobîndite la această oră, pentru legarea lor de practică, am cerut elevilor să găsească o metodă de determinare a coeficientului de frecare de alunecare dintre două corpuri, cu ajutorul tribometrului. În cazul în care școala nu dispune de mai multe tribometre, profesorul poate realiza lecții pe grupe de elevi, or poate construi la ateliere cîteva tribometre.

În astfel de lecții profesorul are rolul de a crea elevilor condiții pentru stimularea spiritului de observație, de a valorifica creator cunoștințele dobîndite anterior, atît la disciplina respectivă cît și la celelalte discipline înrudite (ex.: matematică), să le ofere posibilitatea de a aplica în practică bagajul de cunoștințe dobîndit în lecția respectivă.

Metoda grafică în predarea și studierea pedagogiei

Prof. IOAN DOBRE
Liceul pedagogic Abrud-Alba

Predarea și studierea pedagogiei, ca de altfel a oricărei discipline de învățământ, cer profesorului o muncă intensă de autoperfecționare, pentru a le ridica la nivelul cerințelor actuale. „Procesul de modernizare a structurii, conținutului și tehnicilor didactice nu poate fi înfăptuit fără prezența activă și creatoare a profesorului, fără strădania de perfecționare a însăși formației, a personalității acestuia". [1]

În legătură cu predarea pedagogiei s-au publicat puține materiale metodice ; în anii studenției îndrumările pe care le-am primit, precum și practica pedagogică legate de acest obiect de bază în liceul pedagogic au fost prea sumare ; manualul de pedagogie pentru liceu nu cuprinde suficiente probleme care să ducă la formarea și dezvoltarea gîndirii pedagogice a viitorilor învățători ; nu există consfătuiri și cercuri pedagogice la care să participe profesorii de specialitate din mai multe licee pedagogice, pentru a face schimb de experiență. De aceea, fără a exagera cu nimic, se poate spune că sarcinile profesorului de pedagogie privind predarea acestui obiect sînt dificile.

Am încercat totuși să găsim posibilități care să sporească randamentul muncii în predarea și studierea pedagogiei generale. În acest scop am experimentat pe parcursul ultimilor trei ani școlari utilizarea limbajului grafic ca metodă de predare-învățare. Rezultatele obținute îndreptățesc afirmația că exprimarea grafică sporește gradul interacțiunii dintre senzorial și abstract și, prin urmare, asigură însușirea mai temeinică a noțiunilor, înțelegerea fenomenelor și a relațiilor lor multiple, susține și dezvoltă interesul elevilor față de problemele pedagogiei.

„Metoda grafică duce la rezultate deosebite și în didactică, unele lecții care cuprind un număr mai mare de abstracțiuni, dacă sînt structurate și grafic, se transmit într-un timp mai scurt și cu mult mai mari șanse de a fi reținute. Ceea ce numai prin expunere verbală ar putea fi prolix, plictisitor, inaccesibil, devine atrăgător și accesibil, folosindu-se un grafic bine conceput". [2]

Metoda grafică poate fi folosită și în predarea și studierea altor obiecte de învățământ, cum sînt : psihologia generală, psihologia copilului și cea pedago-

[1] Dancsuly A., Salade D. (sub red.), *Educație și contemporaneitate*, Cluj, 1972, p. 171.

[2] Dumitrescu Gh. T., *Metode și tehnici matematice în pedagogie*, E.D.P., București, 1969, p. 74.

gică, istoria pedagogiei, literatura română ș.a.[3] Elaborarea și utilizarea graficelor este o muncă pretențioasă, grea. La început sînt necesare eforturi susținute din partea profesorului și elevilor, întrucît se cer formate anumite deprinderi de exprimare grafică a conținutului de idei, este nevoie de o anumită artă, de o estetică a reprezentării grafice. De aceea, împreună — profesor și elevi — trebuie să treacă prin etapa uceniciei la școala limbajului grafic. Timpul inițierilor în acest domeniu nu poate fi considerat pierdut, deoarece eforturile vor fi răsplătite în etapele următoare. De altfel, modernizarea propriei predări nu poate fi înfăptuită de către contemplativi.

„Orice profesor care-și apleacă atenția asupra propriei munci și care este animat de dorința de a contribui la perfecționarea ei găsește resurse suficiente pentru a renunța la ceea ce-l ține pe loc și-l pironește de formule depășite și inoperante".[4]

În decursul anilor am elaborat și utilizat în predare un număr de 20 grafice, din care două le-am reprodus și în materialul de față. Acestea au fost perfecționate de la an la an (și probabil vor mai fi). Ele nu sînt singurele posibilități; aproape în fiecare capitol al pedagogiei se găsesc probleme care se pretează mai mult sau mai puțin la o exprimare grafică.

Metoda grafică nu exclude, ci dimpotrivă, presupune combinarea ei cu metodele tradiționale. În primul rînd, cu explicația ca formă a expunerii, cu conducerea elevilor prin conversație la descoperirea de noi relații posibile între fenomenele abordate. Este locul să facem o precizare: fiind vorba de relații, graficele folosite de noi la liceul din Abrud nu epuizează aceste relații, ci selectează pe cele mai importante din punctul de vedere al participării la șirul ramificat de cauze și efecte. Oferind posibilitatea renunțării la amănunte, graficele contribuie la dezvoltarea la elevi a capacității de extragere a esențialului, de selectare și reținere a ceea ce este determinant, caracteristic, stimulînd spiritul de observație.

Exprimarea grafică poate fi introdusă în diferite momente ale activității desfășurate pe unitatea de conținut informațional, obținîndu-se astfel mai multe variante de lecții. Iată cîteva exemple: după încheierea studiului acasă prin întocmirea de către elevi a unui grafic este necesară verificarea lui la începutul activității din lecția următoare; alteori, reprezentarea grafică poate fi făcută în clasă în timpul predării sau al muncii independente și reluată în linii esențiale în cadrul fixării cunoștințelor. În cazul acesta verificarea lor în lecția a doua nu mai este obligatorie. Reprezentarea grafică se dovedește a fi o metodă modernă, eficace de predare, de dobîndire de noi cunoștințe, de studiu individual, de interpretare a unor fenomene educaționale. Cu ajutorul ei se poate problematiza, se poate organiza învățarea prin descoperire dirijată, ea are puncte comune cu modelarea, fapt pentru care poate fi apreciată ca o metodă productivă atît în activitatea profesorului, cît și în a elevilor.

„Predarea pedagogiei să se realizeze astfel încît studenții și elevii să fie puși în situația de a descoperi oarecum, prin efort propriu, dirijat cu atenție și tact datele științei respective, văzută ca un proces dinamic, în constituire și nu ca

[3] Petroman P., *Optimizarea predării-învățării literaturii*, „Revista de pedagogie", nr. 7—8/1973, p. 101.
[4] Dancsuly A., Salade D., *Idem*, p. 25.

un sumum de cunoştinţe gata făcute, comunicate de profesor şi memorate de elev". [5]

Folosirea limbajului grafic în predarea şi studierea pedagogiei oferă posibilităţi în vederea îndeplinrii unor astfel de obiective. Ea permite respectarea în mai mare măsură a principiilor didactice ; în primul rînd a principiului intuiţiei (mult neglijat în manualul de pedagogie), apoi a principiului însuşirii conştiente şi active a cunoştinţelor, a principiului sistematizării şi deci a principiului însuşirii temeinice etc., asigurîndu-se o bază trainică a procesului instructiv-educativ. Aceasta are urmări favorabile şi asupra formării viitorilor învăţători ca buni specialişti şi educatori. „Nu sînt de conceput lecţii care să nu fie însoţite de exemple, de desene, de schiţe executate de învăţători pe tablă, pentru a uşura înţelegerea cunoştinţelor şi pentru a pregăti exerciţiile aplicative." [6]

Utilizarea graficelor se recomandă în toate tipurile de lecţii, dintre care se detaşează lecţia de consolidare, lecţia combinată şi mai ales cea de recapitulare. Reprezentarea grafică am folosit-o cu succes la lecţiile de recapitulare cu temele : „Relaţia profesor-elevi în perspectiva învăţămîntului modern" (anul III) şi „Caracterul dinamic al formării colectivului de elevi" (anul IV) ş.a. Graficele sînt utile la lecţiile care urmăresc explicarea şi fixarea unor noţiuni noi cum ar fi : „Orientarea şcolară şi profesională", „Selecţia profesională", „Integrare socio-profesională", „Educaţie, instrucţie, învăţămînt", „Determinare şi rol activ", „General şi particular" etc.

Pot fi formulate şi cîteva indicaţii metodice privind folosirea graficelor în lecţie. În primul rînd subliniem faptul că rolul principal revine profesorului. El conduce cu măiestrie observaţiile elevilor şi le dirijează spre aspectele semnificative, îi antrenează la interpretarea corectă a fenomenelor ; profesorul ştie cînd să se retragă discret, lăsînd elevii să-şi exprime punctele de vedere proprii, revine şi completează, formulează alte sugestii ş.a.m.d. Desenul poate fi prezentat complet sau pe părţi, urmînd ca elevii să-l completeze. Întregirea desenului poate fi făcută pe parcursul dobîndirii noilor cunoştinţe sau în momentul de încheiere a lecţiei. Alteori aceasta poate fi recomandată ca muncă independentă în clasă ori ca temă. În cazul în care se ivesc dificultăţi se recurge la prezentarea desenului în întregme de către profesor cu sprijinul elevilor mai buni. În funcţie de condiţiile concrete în care se lucrează, profesorului îi rămîne posibilitatea să aleagă un procedeu sau altul.

Dacă reprezentarea grafică este folosită într-o lecţie de recapitulare finală, se poate proceda în felul următor : o primă posibilitate ar fi reprezentarea la începutul lecţiei, urmînd ca în timpul discuţiilor elevii să descifreze, să citească desenul. Sau se poate proceda astfel : pe măsură ce se prezintă problemele esenţiale ale temei, profesorul şi elevii elaborează împreună graficul. Desenul mai poate fi întocmit şi în partea a doua a lecţiei, după ce a fost epuizat conţinutul de idei al problemei recapitulate. Se pare însă că este mai indicat să se dea elevilor, odată cu planul de recapitulare, şi diagrama respectivă, cu indicaţia de a o studia în mod independent acasă ; sau se poate cere elevilor ca, după studiul individual în vederea lecţiei de recapitulare să încerce exprimarea grafică, concentrată a conţinutului (sau a unei părţi din el) recapitulat, urmînd ca în clasă

[5] Institutul de ştiinţe pedagogice, *Caietele Colocviului naţional de pedagogie*, 1972, p. 73.
[6] Dottrens R., *A educa şi a instrui* (trad.), E.D.P., Bucureşti, 1970, p. 67.

să se stabilească realizarea grafică cea mai reușită. Folosind graficele la lecțiile de recapitulare, îi obligăm pe elevi să gîndească, să se exprime clar și succint.

În continuare ne propunem explicarea reprezentării grafice de la figura nr. 1, pe cea de la figura nr. 2 lăsînd-o pe seama cititorilor, odată cu rugămintea de a încerca descifrarea ei. Direcția săgeților verticale exprimă evoluția, progresul

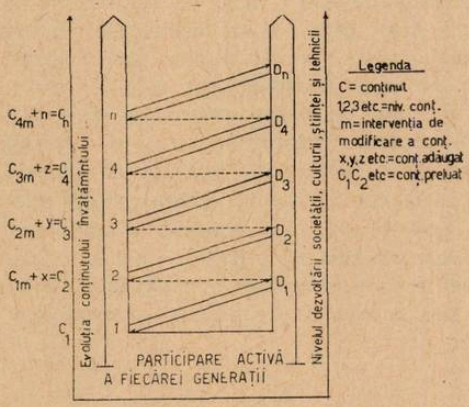
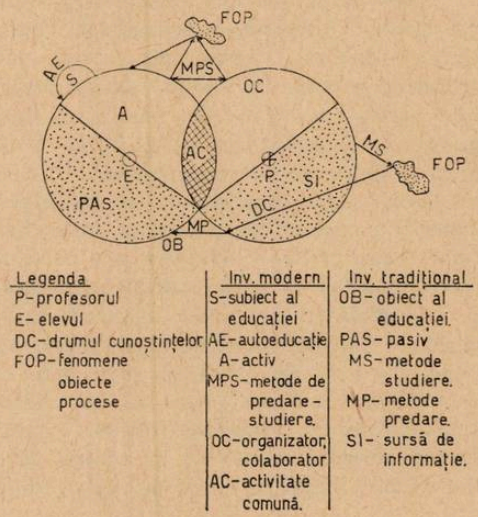


Fig.1
Schema de relație dintre cont. înv. și nivelul dezvoltării societății, culturii științei și tehnicii



Legenda	Inv. modern	Inv. tradițional
P-profesorul	S-subiect al educației	OB-obiect al educației.
E-elevul	AE-autoeducație	PAS-pasiv
DC-drumul cunoștințelor	A-activ	MS-metode studiere.
FOP-fenomene obiecte procese	MPS-metode de predare-studiere.	MP-metode predare.
	OC-organizator, colaborator	SI-sursă de informație.
	AC-activitate comună.	

Fig.2
Relația profesor-elevi în învățămîntul modern și în cel tradițional

mersul înainte, atît în privința nivelului de dezvoltare a societății, culturii, științei și tehnicii, cît și în privința conținutului învățămîntului. Faptul că D_1 se află cu un pas înaintea lui C_1, arată că există un anumit decalaj între ele, deoarece noile achiziții științifice sînt introduse în conținutul învățămîntului cu oarecare întîrziere. Conținutul are tendința să rămînă în urmă, fiind depășit de progresele mai rapide pe coloana D_1—D_n. Generațiile adulte și cele tinere fac eforturi susținute de a reduce treptat acest decalaj, de a menține conținutul învățămîntului în actualitate, de a asigura un echilibru relativ între cei doi termeni (D și C).

De aceea, preluînd pe C_1, acesta este „decantat", eliberat de ceea ce este învechit, este structurat apoi în lumina noilor date ale științei și în conformitate cu noua comandă socială ; i se încorporează (selectat) recentele descoperiri, rezultînd un conținut mai adecvat lui D_n și anume C_2. Prin săgețile oblice am exprimat raportul care se stabilește între cei doi termeni : de la D spre C avem de-a face cu un raport de determinare, obiectiv, necesar, de comandă socială, iar de la C la D se exprimă rolul activ al conținutului învățămîntului în evoluția pe coloana D, contribuția lui în acest sens. Manualul de pedagogie este deficitar atunci cînd încearcă explicarea legăturilor care se stabilesc între cei doi factori amintiți mai sus. Oricît s-ar strădui profesorul să facă pe elevi să pătrundă

mecanismul intercondiționării lor, nu va reuși în suficientă măsură numai la nivelul raționamentelor, dacă nu apelează și la modelarea grafică a relațiilor. Folosind exprimarea grafică, vom putea depăși nivelul discuțiilor teoretizante, adesea neeficiente, ridicîndu-se la acela al învățării temeinice, productive, de calitate.

Nu putem încheia prezentarea celor arătate în legătură cu folosirea metodei grafice în predarea pedagogiei, fără a semnala cîteva dificultăți întîmpinate. Unele dificultăți decurg din însăși natura problemelor de pedagogie. Aceste probleme se lasă, în general, destul de greu (unele de loc) desprinse din conexiunile multiple în care ele reprezintă doar o verigă, pentru a fi apoi exprimate grafic. Avem de-a face cu realități în continuă devenire, ceea ce impune ca și reprezentările grafice să nu poată fi socotite clișee definitiv elaborate. Ele trebuie în permanență adaptate noilor realități pedagogice. Și nu numai atît; însăși experiența dobîndită, exercițiul îndelungat pe linia construirii și folosirii graficelor, capacitățile individuale ale profesorului duc la perfecționarea și diversificarea stilurilor de redare grafică. De aceea, graficele folosite la liceul din Abrud și reproduse în prezentul material nu vor și nu pot să fie indicate ca modele absolute. Ele pot constitui doar sugestii, puncte de sprijin în crearea altora mai bune. Ceea ce am dorit să subliniem în mod deosebit (și probabil n-am reușit în suficientă măsură) este, nu atît realizarea practică a graficelor, cît mai ales oportunitatea și necesitatea utilizării metodei grafice în predarea pedagogiei, necesitatea de a se persevera în această direcție, pentru ca avantajele metodei grafice să fie cît mai curînd și pe deplin validate.

Sistem practic de studiu pe niveluri succesive al desenului artistic

Prof. SANDU ALEXANDRU
Liceul de muzică și arte plastice
BOTOȘANI

Un experiment care a activizat grupa nr. 2 a anului II A și grupa nr. 2 a anului I A, în anul școlar 1972/1973 și al cărui rezultate ne satisfac, constituie baza a ceea ce am numit „Sistem practic de studiu pe niveluri succesive, al desenului artistic."*

Ideea experimentului a izvorît din necesitatea de a elimina din practica obișnuită de atelier a desenului artistic superficialitatea, echivocul și chiar empirismul vulgar, generate de către simultaneitatea problemelor cu diferențe flagrante de accesibilitate, mai ales în primele studii ale elevilor. Mai adăugăm acestor scăderi și neconcordanța dintre unele probleme studiate cu preocupările contemporane, de estetică industrială, de exemplu. De altfel și împărțirea desenului artistic în desen după natură, desen din imaginație și memorie etc. este, fără îndoială, convențională și discutabilă.

Desenul după natură pare a fi cel mai tributar metodelor perimate de studiu, încorsetînd inteligența și imaginația prin preocuparea acestuia de a realiza copia naturii, înecînd potențe și dînd naștere la confuzii. Dezvoltînd această opinie putem afirma, fără să greșim, că problemele de studiu care acordă o pondere prea mare empirismului — chiar în cazul desenului artistic nu au acoperire și acționează împotriva climatului nostru ideologic și estetic. În sfîrșit, dacă mai adăugăm și preocuparea noastră de a forma omul de mîine, cu acumulări perene, dar mai ales de a se adapta noilor și rapidelor situații, un sistem practic de studiu care să răspundă acestor deziderate apare ca stringent.

Sistemul practic de studiu pe niveluri succesive, înglobează următorul program:

1. Intuirea volumelor și reprezentarea estetică a corpurilor prin valorație.

1. Studiul volumelor simple.

---

* În școala generală, denumirea de „Sistem practic de niveluri succesive de recuperare a unor elevi și pentru ora de desen" credem că ar fi mai potrivit. Sistemul de studiu pe niveluri fiind o modalitate prin care îndeplinim sarcinile impuse de programa de desen, poate îngloba conform situațiilor concrete fie un conținut preventiv, fie unul curativ.

Pentru a fi fructificat în școala generală se va urmări, în primul rînd, recuperarea elevilor care au abandonat desenul datorită eșecurilor provocate de dilatarea volumului de muncă.

Susținem necesară raționalizarea problemelor de studiu din clasa a V-a, începînd cu cele generate de însușirea mijloacelor formale : culoarea, valoratia, linia.

2. Descompunerea corpurilor în volume simple, (interpretarea acestora şi (re) compunerea lor.
3. Studiul spaţiului tabloului.

II. Linia ca mijloc de reprezentare.
1. Secţiuni prin volume.
2. Reprezentarea corpurilor prin secţiuni succesive.
3. Reprezentarea estetică a corpurilor.

Conform sistemului, desenul artistic se studiază în două etape distinctive, clasificate după caracterul limbajului şi abordate în ordinea accesibilităţii. (Experimentînd posibilităţile de intuire la elevi, am determinat primordialitatea de valoraţie faţă de linie, aceasta din urmă fiind o sinteză, o abstractizare, am putea spune, a celei dintîi). Prin urmare, prima etapă cuprinde niveluri de intuire şi reprezentare a corpurilor valorate, iar cea de a doua cuprinde niveluri de înţelegere şi reprezentare a corpurilor prin intermediul liniei.

În etapa I, prin cele trei niveluri, ne propunem să rezolvăm :

1. Studiu după natură al volumelor simple : cub, prismă, piramidă, cilindru, con, sferă ; acestea fiind considerate ca aproximaţii ale elementelor constitutive ale corpurilor. Acest studiu pune accent pe aspectul natural al volumelor studiate, dar cu libertatea de reaşezare, redimensionare sau chiar interpretare a acestora. (Studiu I — Corduneanu Dorica — Anul I-A ; Studiu II — Mora Leon Dionisel — anul II-A). În mod special primele lucrări vor demonstra, prin finisaj, priceperea şi deprinderea de a intui şi reprezenta volumele prin valoraţie, purtîndu-se şi discuţii cu caracter corectiv.

2. Descompunerea corpurilor în volume simple, interpretarea şi (re) compunerea acestora are ca scop formarea procesului simultan de analiză şi sinteză, formarea de cuplaje uzuale şi creşterea supleţei acumulărilor. (Re) compunerile sînt subordonate personalităţii subiectului, fără a frustra însă legile fundamentale ale naturii. (Studiu, mască-Grosu Alexandru — anul 1-A ; Studiu, mască antică — Mora Leon Dionisel — anul II-A).

3. Crearea spaţiului tabloului prin modalităţi de înscriere a corpurilor în pagină, la care se folosesc şi cunoştinţe de perspectivă liniară şi aeriană. (Studiu, Venus-Mihăilescu Mihai — anul II-A ; studiu, Venus-Mora Leon Dionisei — anul II-A).

Nivelurile etapei a II-a au ca scop studierea de :

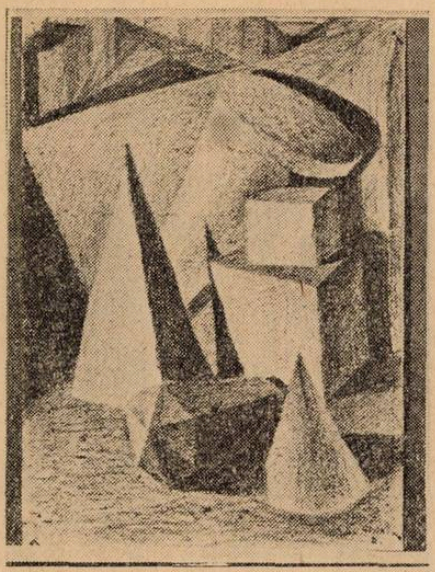
1. Secţiuni prin volume simple, pe cel puţin două direcţii diferite, realizate prin linie continuă. Aceste exerciţii înlesnesc înţelegerea corpurilor care sînt sugerate de către liniile ce mărginesc secţiunile şi în părţile ascunse privirii.

2. Reprezentări de corpuri prin secţionări succesive ale acestora care să faciliteze înţelegerea liniei ca avînd însuşiri de exprimare grafică.

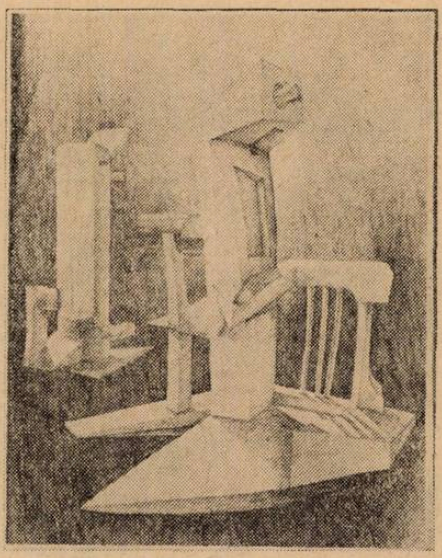
3. Reprezentări estetice ale corpurilor prin studierea posibilităţilor de simplificare a liniei şi aspectului grafic al acesteia.

Menţionăm că problemele soluţionate includ studiu după natură împletit cu produse ale imaginaţiei, fiind completate şi cu exerciţii de recunoaştere a celor studiate : opere de artă, chiar şi în lucrările elevilor prezentate pentru analiză.

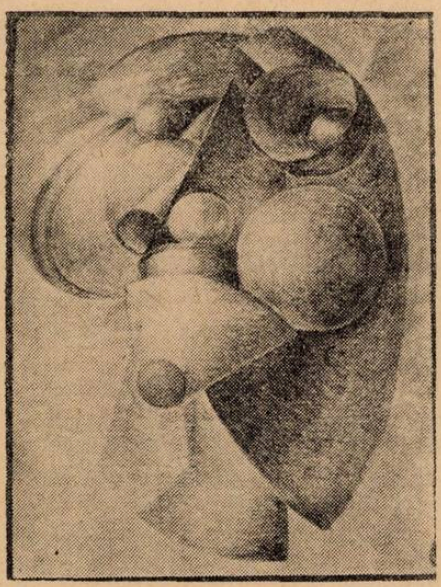
Sistemul practic de studiu pe niveluri succesive crează condiţii ca în procesul instructiv-educativ să se folosească metoda I.P.I. (instruire individuală) astfel că stabilirea de sarcini pentru fiecare elev în parte se face pe măsura rezolvării problemelor impuse.



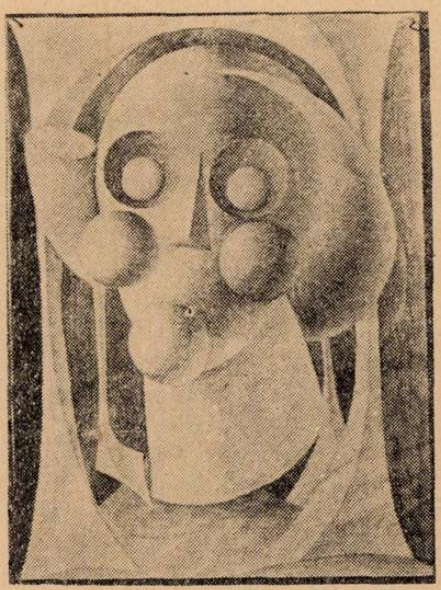
STUDIU I
Fig. 1 Corduneanu Dorica, anul I A :



STUDIU II
Fig. 2 Mora Leon Dionisei, anul II A :

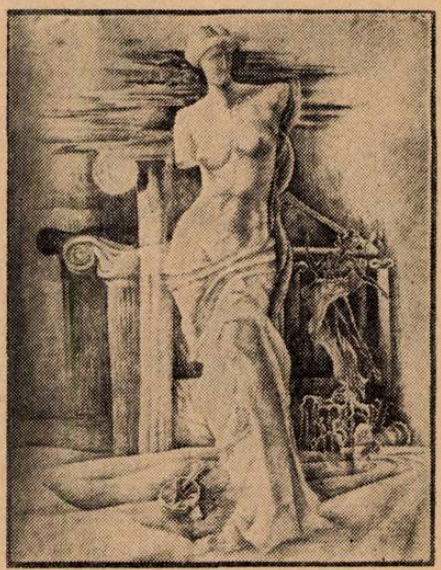


STUDIU, MASCĂ
Fig. 3 Grosu Alexandru, anul I A ;



STUDIU, MASCĂ ANTICA
Fig. 4 Mora Leon Dionisei, anul II A :

STUDIU, VENUS
Fig. 5 Mihăilescu Mihai, anul II A:



STUDIU, VENUS
Fig. 6 Mora Leon Dionisei, anul II A:

Acest sistem are ca scop mărirea coeficientului calitativ şi cantitativ al acumulărilor prin studierea problemelor teoretice cu corespondenţă practică imediată şi cu randament maxim în procesul sistematizării informaţiilor cu caracter reprezentativ şi constitutiv de realitate. Are ramificaţii în mecanismul de gîndire al elevilor de la care împrumută cuplaje utilizate de către aceştia în (re) descoperiri, pentru a fi restituite prin intermediul calităţii problemelor ce se impun a fi rezolvate.

Arhitectura sistemului cuprinde două etape, a cîte trei niveluri fiecare, care iau naştere prin organizarea materiei de studiu în fragmente logice şi accesibile.

Această fragmentare este prezentată într-o formă unitară care are sens pentru elevi, prin amînări anunţate a unor probleme încă inaccesibile şi prin posibilitatea proiectării următoarelor probleme de studiu.

În timpul rezolvării sarcinilor, elevii apelează şi la cuplaje, priceperi şi deprinderi însuşite prin soluţionarea problemelor anterioare. Cantitatea şi calitatea problemelor şi modul de rezolvare al acestora se face în funcţie de posibilităţile fiecărui elev în parte şi de cerinţa învăţămîntului de a fi strîns legat de practică, de activitatea creatoare a poporului, de viaţa contemporană.

Sistemul practic de studiu pe niveluri succesive, serveşte şi ca argument pentru o mai intensă colaborare între specialiştii în predare şi specialiştii în materie dar mai ales crearea de noi condiţii pentru înglobarea ambelor calităţi în persoana profesorului de specialitate.

PROCESUL INSTRUCTIV-EDUCATIV ÎN CLASELE PRIMARE

Cauze care generează supraîncărcarea elevilor

Inv. MARIA ENĂȘESCU
Școala generală nr. 31 — București

Asigurarea succesului în munca școlară este condiționată de mai mulți factori, care se referă atît la structură, cît și la conținutul și metodele de transmitere a cunoștințelor. Repetența nu este o fatalitate. Lichidarea ei, în mod deosebit la nivelul învățămîntului primar, poate ieși din situația de deziderat. Lichidarea repetenției poate deveni realitate, dar, pentru aceasta, trebuie eliminate unele cauze care în condițiile actuale nu numai că o condiționează dar o și generează.

Supraîncărcarea elevilor la aceste clase (I—IV) este o cauză principală care face ca mulți elevi să nu poată promova într-o clasă superioară. Consider că, în momentul de față, supraîncărcarea este generată nu numai de volumul de cunoștințe care în multe situații nu este corelat cu particularitățile de vîrstă, ci chiar de planul de învățămînt.

Deși pare paradoxal, obiectul care supraîncarcă elevii în mod deosebit este chiar acela care are importanța și ponderea cea mai mare în formarea instrumentelor indispensabile activității intelectuale — *limba română*.

Nu poate fi conceput accesul copiilor la patrimoniul științific și cultural fără o cunoaștere precisă a limbii materne. În procesul de instruire și educare elevii trebuie să înțeleagă, să emită judecăți, idei, să-și exprime sentimentele, opiniile într-o formă accesibilă, inteligibilă și corectă din punctul de vedere al legilor limbii.

Studiul limbii române stă la baza înțelegerii fenomenelor naturii, lărgește orizontul științific al elevilor îl pune pe elev în cunoștință cu înaltele virtuți morale ale poporului nostru, îi crează convingeri cu care va porni în viață și în virtutea cărora va acționa în viitor.

Acestea sînt numai cîteva considerații care ne obligă să ne oprim în mod deosebit asupra obiectului „limba română" și a ceea ce considerăm ca fiind de natură să supraîncarce.

La clasa I, elevul, în cadrul obiectului limba română, parcurge într-un an școlar abecedarul care are la sfîrșitul lui cîteva texte. Dintre acestea 11 sînt poezii pe care elevii le memorează.

La clasa a II-a în cadrul aceluiași obiect, elevul care are abia șapte ani, se întîlnește cu un manual de (literatură română) citire, obiect cu sarcini didactice precise, dar mai ales se întîlnește cu noțiuni și categorii gramaticale.

Trecerea aceasta, destul de bruscă, de la abecedar la noțiuni și categorii gramaticale, ca expresie a unui grad avansat de abstractizare, este, după opinia mea, neavenită. Atît în programă, cît și în manuale se constată tendința de a transforma gramatica în scop în sine, ceea ce pentru copiii de vîrstă școlară mică care nu pot face abstractizări fără intuirea nemijlocită, duce la supraîncărcare, la oboseală. Elevului de 7—8 ani noțiunile de substantiv sau de verb nu-i poate semnaliza nimic ; predarea acestora se face mult prea devreme. Consider că nu reținerea unei denumiri abstracte este importantă, ci înțelegerea în sine a ei, a esenței, a conținutului noțiunii este important.

Mulți elevi din clasa a II-a, deși au învățat noțiunea de substantiv, nu operează cu ea și nu recunosc substantivul decît *în cazul nominativ*. Substantivul propriu-zis nu le semnalizează nimic, ci funcția lui sintactică.

Ar fi necesar ca programa și manualele să nu impună copiilor salturi spectaculoase în gîndire — de la abecedar, la categorii și noțiuni abstracte. O noțiune, o categorie gramaticală să fie bine precizată, conținutul noțiunilor să fie fundamentat corespunzător particularităților de vîrstă, iar în clasele superioare pe baza aprofundării și lărgirii sferei noțiunii unui fenomen (fie el chiar fenomen al limbii) să se precizeze denumirea — definiția trebuie să fie rezultatul unei înțelegeri a esenței noțiunii, să fie rezultatul ridicării gîndirii logice a elevilor pe treapta superioară a abstractizării. Pentru ca noțiunile de substantiv, verb etc. să fie înțelese de toți copiii, considerăm că la clasa a II-a este suficientă denumirea de „cuvinte care arată ființe, lucruri, fenomene ale naturii" și „cuvinte care arată acțiuni sau ce fac ființele", iar ilustrațiile din manuale să fie în așa fel făcute încît să ușureze înțelegerea conținutului noțiunilor gramaticale. De asemenea, pentru înțelegerea numărului substantivelor, să se pornească de la „o ființă", „mai multe ființe", „un lucru", „mai multe lucruri", „un fenomen, mai multe fenomene" etc.

La clasele mici și în special la clasa a II-a gramatica nu trebuie să se ridice deasupra posibilităților de înțelegere ale copiilor. Programa școlară, manualele, trebuie să corespundă particularităților de vîrstă ale copiilor, să trezească interesul pentru studiul limbii, să contribuie la educarea gîndirii abstracte, însă în mod gradat și accesibil.

Așa cum prevede programa actuală, la clasa a III-a noțiunea de substantiv, care se predă la clasa a II-a, se îmbogățește doar cu noțiunea că „arată stări sufletești". Mai departe programa prevede la capitolul „Substantivul" predarea felului substantivelor, numerelor și genurilor. Nici noțiunea de verb nu se îmbogățește prea mult la clasa a III-a.

Distribuirea în actuala programă a cunoștințelor de gramatică la clasele a II-a și a III-a nu este după opinia mea prea judicioasă. Pragul dintre clasa I și a II-a este prea mare față de precizările lipsite de importanță ce se aduc în clasa a III-a noțiunilor discutate mai sus.

Exercițiile aplicative, care au valoare formativă inestimabilă ocupă încă un loc secundar în studiul gramaticii la clasele I—IV. La această situație conduce nu numai indicația programei care acordă un număr de ore de predare cu mult mai mare decît cele de consolidare, dar și manualele care nu aduc exemple suficiente pentru analiză.

Desigur că în orele de predare, nu se face numai predarea propriu-zisă, aici se consolidează cunoștințele învățate anterior ; cele noi devenind o treaptă indespensabilă predării noului, dar cu toate acestea raportul dintre cele de predare și cele de consolidare este încă prea mare.

Manualele și în special cele de clasa a II-a, prin eliminarea unor noțiuni grele pentru înțelegerea elevilor, ar lăsa loc exercițiilor aplicative în mod deosebit pentru consolidarea noțiunilor de subiect și predicat, ar lăsa mai mult loc analizei gramaticale, condițiile necesare nu numai pentru vorbirea corectă și precisă, dar și formării gîndirii logice a elevilor.

Ne-am oprit asupra obiectului gramatica în mod deosebit la clasa a II-a fiindcă saltul pe calea gîndirii abstracte pe care-l fac elevii ni se pare mult prea mare pentru a putea fi făcut cu succes.

Și manualul de citire la această clasă poate fi îmbunătățit. Deși textele sînt scurte, condițiile grafice lasă mult de dorit, dar nivelul științific prea pronunțat, uneori arid, nu apelează la sensibilitatea copiilor și nu contribuie în măsura cerută la dezvoltarea gustului pentru citit.

Nejudicioasă ni se pare și repartizarea orelor de limbă română prin planul de învățămînt la clasele III-IV. La clasa a III-a planul de învățămînt prevede 4 ore de citit, 2 ore de gramatică și 2 ore de compunere. La clasa a IV-a citirii, i se rezervă numai 2 ore, la egalitate cu gramatica și compunerea.

La baza întregului proces de însușire a cunoștințelor stă deprinderea de citire corectă și conștientă.

Prin citire, elevul vine în contact cu lumea înconjurătoare ; prin citire elevul este introdus în lumea pe care nu o mai poate controla cu simțurile lui.

Ne referim în mod deosebit la potențialul formativ al obiectului *citire*, deoarece după opinia mea numărul de ore ce i-a fost repartizat prin planul de învățămînt nu-i permit realizarea nici a sarcinilor informative, nici a celor formative pe care le are.

Deprinderea de citire curentă, dar mai ales a citirii conștiente se formează în timp și mai ales prin exerciții îndelungate.

Cele două ore pe săptămînă în care elevul de clasa a IV-a este obligat să citească nu duce nici pe departe la formarea deprinderii de citire curentă și mai ales a citirii conștiente. Acest insuficient exercițiu de citire, face ca elevul să consume un volum mare de timp numai pentru parcurgerea vizuală a unui text. În ce privește înțelegerea conținutului de idei, sistematizarea acestora, stabilirea unor legături cauzale (la științele naturii, geografie, istorie etc.) se face mult prea greu, iar o parte din elevi, care deși au o dezvoltare intelectuală normală, totuși, întîmpină unele greutăți în însușirea cunoștințelor (se produc și stresul, oboseala, nepăsarea).

La obiectele geografie, științele naturii, unele lecții se realizează prin problematizare, chiar în manuale se enunță mai întîi probleme, elevul fiind obligat să dea răspuns numai în urma unei parcurgeri conștiente și atente a lecției. Considerăm că prin numai două ore de citire pe săptămînă nu se poate educa gustul pentru citit și nici nu se dezvoltă posibilitatea de exprimare a elevului.

Cu toate acestea elevul din clasa a III-a și a IV-a *„beneficiază"* de două ore de compunere. În mod firesc, se ridică întrebarea : „Ce să facă elevul în aceste două ore săptămînal cînd lui îi lipsește în fapt instrumentul necesar realizării scopului acestor ore de compunere ? Cum să realizeze acest copil de 8—10 ani

programa de compunere cînd el nu are elementele necesare realizării ei? Este ştiut că limbajul este nu numai instrumentul de comunicare, dar şi instrumentul principal al gîndirii fiind indisolubil legat de gîndire. Limbajul copiilor se îmbogăţeşte în mod deosebit prin citire, textele literare constituind modele de exprimare corectă, colorată şi logică. Prin citire nu se îmbogăţeşte şi precizează numai vocabularul; în acelaşi timp se cultivă şi educă gîndirea elevilor, plasticitatea ei. O gîndire logică, precisă, clară are ca rezultat o exprimare clară, corectă, precisă şi invers. Este neîndoios că prin compunere se dezvoltă posibilitatea elevilor de a gîndi logic, de a folosi o limbă corect şi frumos dar această dezvoltare nu se poate face pe un *teren viran*. Calitatea şi coerenţa unei compuneri depinde în cea mai mare măsură de calitatea lexicului folosit, ori lexicul acesta se formează prin *citire*.

Exprimarea în scris (deci compunerea) ridică probleme deosebite de exprimarea curentă, orală. În scris, elevul trebuie să folosească un vocabular mai bogat şi mai personal, limbajul scris fiind mai puţin spontan decît cel oral, cere o atentă alegere a cuvintelor, o cunoaştere precisă a sensului fiecărui cuvînt folosit, ori pentru aceasta, învăţătorul trebuie să desfăşoare o muncă asiduă de îmbogăţire şi precizare a vocabularului, de creştere a volumului vocabularului activ. Toate acestea nu se pot realiza decît printr-o lectură bogată; prin exerciţii de citire, de alegere a celor mai plastice expresii, printr-o atentă urmărire a felului cum citesc, ce înţeleg din ce citesc şi cum redau, în ce formă şi cu ce limbaj, cele citite. Nu trebuie înţeles prin aceasta că am nega importanţa obiectului compunere, dar aşezarea pe poziţii de egalitate cu obiectul citire care prin sarcinile multiple şi variate pe care le are stă chiar la baza realizării compunerii mi se pare a fi o condiţie a supraîncărcării elevilor.

Considerăm că ar fi logic să se realizeze întîi stadiul instrumental şi după aceea să se treacă la etapa operaţională. În lumina acestor opinii considerăm că la clasele III-IV să se renunţe la o oră de compunere pe săptămînă în favoarea citirii. Să se pună la dispoziţia elevilor texte literare, cu conţinut ştiinţific corespunzător, dar şi cu încărcătură emoţională necesară formării omului animat de cele mai înalte idealuri, gata să se angajeze în tumultul creator şi novator al societăţii socialiste.

Desigur că şi la celelalte obiecte se pot aduce unele îmbunătăţiri privind planurile de învăţămînt, programele şcolare, manualele; noi am considerat necesar să ne oprim asupra obiectului limba română nu numai fiindcă are ponderea cea mai mare în planul de învăţămînt, dar şi pentru faptul că are cea mai înaltă valoare formativă şi de felul în care se însuşesc cunoştinţele de limbă română depinde succesul sau insuccesul activităţii şcolare la clasele I—IV.

Creșterea eficienței predării gramaticii

Inv. ELIZA BURTEA
Școala generală nr. 141 — București

Studiind programa școlară pentru predarea noțiunilor de gramatică la clasele II-IV, se observă unele lipsuri privitoare la repartizarea și eșalonarea cunoștințelor pe clase și în cadrul fiecăreia dintre acestea, eșalonare care nu corespunde logicii interne a obiectului. Astfel, vocabularul, fonetica, morfologia, sintaxa, ortografia și punctuația sînt considerate ca unități deosebite, accentul căzînd pe morfologie. Afirm acest lucru, deoarece în cuprinsul programei nu se prevăd ore pentru studierea funcțiilor sintactice ale noțiunilor morfologice însușite, iar în cadrul predării capitolului de sintaxă nu reiese relația firească dintre sintaxă și morfologie, deși părțile de propoziție sînt exprimate prin părți de vorbire.

La fiecare clasă, capitolele de ortografie și punctuație sînt așezate la sfîrșit, deși ele au un rol aplicativ pe tot parcursul lecțiilor de gramatică.

Este de remarcat și modul stereotip al ordinei în care sînt eșalonate capitolele. În fiecare an, gramatica începe cu fonetica, apoi morfologia, sintaxa, urmînd ortografia și punctuația, fapt ce duce la o însușire rigidă a cunoștințelor, limitată, în care accentul se pune mai mult pe teorie fără o eficiență sporită în dezvoltarea capacităților intelectuale ale elevilor.

Această compartimentare a materiei pe capitole, așa cum o prezintă programa, îngreuiază însușirea cunoștințelor de către elevi, deoarece nefiind reactualizate în perioade scurte de timp, se pierd pe parcurs, se uită. De aici rezultă că reluarea pe capitole separate implică folosirea unui timp apreciabil, numai pentru reactualizarea unor cunoștințe de mult învățate care, însă, sînt absolut necesare însușirii noțiunilor noi. Acest lucru duce la supraîncărcarea elevilor, care nu au o bază temeinică pe cunoștințe anterioare.

Din conținutul programei reiese în mod pregnant reluarea unor capitole de la an la an, fără a se respecta sistemul concentric al predării cunoștințelor, pentru care se rezervă un număr însemnat de ore cu un caracter teoretic, în detrimentul orelor cu caracter practic-aplicativ de operare cu noțiunile.

Astfel, în programa clasei a II-a se consideră cunoștințe noi următoarele capitole : „Propoziția cu definiția ei“ (o gîndire spusă sau scrisă), „Scrierea propoziției“ și „Titlul“, pentru care se prevăd 6 ore ; urmează capitolul „Cuvîntul, silaba, sunetul, litera“ pentru care se rezervă 12 ore, în total 18 ore. Elevii s-au familiarizat, însă, cu ele din clasa I ; în această clasă — a II-a — ar trebui să

şi le consolideze prin numeroase şi variate exerciţii, atît în cadrul orelor de gramatică, cît şi în cele de citire şi compunere. Consider astfel că aceste capitole pot fi incluse în perioada de recapitulare a materiei însuşite în clasa I, perioadă care să fie prelungită cu 8 ore, adică în loc de 2 ore, cît prevede în prezent programa, să se rezerve 10 ore, urmînd ca diferenţa de 10 ore să se folosească pentru studierea cunoştinţelor cu adevărat noi şi pentru consolidarea şi aplicarea lor. În acest fel s-ar economisi un număr însemnat de ore care ar putea fi folosite cu o mai mare eficienţă privind învăţămîntul formativ.

La clasa a III-a sînt repartizate 5 ore pentru temele : „Pronunţarea şi scrierea corectă a cuvintelor care cuprind grupurile de litere *ia, ie, ea* şi *oa*. Pronunţarea şi scrierea corectă a cunoştinţelor care conţin consoana dublă „n". Despărţirea cuvintelor în silabe". Pentru formarea deprinderilor de a folosi corect aceste noţiuni (nu se poate spune că sînt cunoştinţe noi la clasa a III-a, deoarece elevii le-au întîlnit atît în exprimarea orală, cît şi în cea scrisă încă din clasa I, fiind permanent îndrumaţi de către învăţători prin exerciţii practic-aplicative pentru folosirea corectă a lor), nu găsesc necesar să se rezerve atîtea ore, deoarece ele se pot cimenta în cadrul predării cunoştinţelor de sintaxă şi morfologie dacă sînt cuprinse în diferite texte şi exerciţii gramaticale. Acelaşi lucru se poate spune şi despre capitolul I din programa clasei a IV-a căruia i s-au rezervat 4 ore.

Astfel, analizînd eşalonarea capitolelor de fonetică se constată că ea nu este judicios alcătuită, întrucît unele cunoştinţe se reiau în diferite clase fiind considerate noţiuni noi, iar altele se predau abia în clasa a IV-a, aşa încît ele sînt eşalonate pe întreaga perioadă a claselor I—IV, perioadă destul de îndelungată, în care timp se pot strecura multe erori în exprimarea orală şi scrisă a elevilor. De aceea, sînt de părere că ponderea acestor noţiuni s-o aibă primele clase, în vederea realizării unei exprimări corecte, atît în scris cît şi oral, de la început.

S-a constatat că, uneori, ocolirea sau substituirea unor termeni sau noţiuni ştiinţifice nu numai că nu uşurează învăţarea, dar creează chiar unele dificultăţi. Asemenea cazuri se observă şi în conţinutul programei şcolare, care evitînd să dea unele definiţii corecte, încarcă memoria copiilor cu unele lipsite de conţinut ştiinţific. De exemplu : la clasa a II-a, în programă, se dă definiţia propoziţiei ca fiind „o gîndire spusă sau scrisă", definiţie confuză, lipsită de conţinut ştiinţific ; de altfel, în această clasă se predă noţiunea de predicat, ceea ce constituie elementul esenţial al definiţiei corecte privind noţiunea de propoziţie. La clasa a III-a, deşi elevii cunosc noţiunea de substantiv, programa nu-i foloseşte denumirea, ci dă definiţia adjectivului formulat astfel : „Partea de vorbire care arată însuşiri ale fiinţelor, lucrurilor, fenomenelor naturii" (substantive). La aceeaşi clasă, definiţia pronumelui este formulată în programă, în felul următor : „Partea de vorbire care ţine locul unui nume", iar la clasa a IV-a, aceeaşi definiţie este formulată în programă „partea de vorbire care ţine locul unui *substantiv*".

Toate aceste neclarităţi şi ezitări de la conţinutul şi denumirea ştiinţifică a noţiunilor fac să scadă funcţia instrumentală a cunoştinţelor gramaticale, dîndu-i un caracter teoretic şi în acelaşi timp creează nedumeriri, uneori chiar confuzii.

Pentru a evita şi a înlătura lipsurile constatate am căutat să-mi organizez predarea cunoştinţelor gramaticale într-o strînsă corelare şi îmbinare a noţiunilor de sintaxă cu cele de morfologie, fonetică, ortografie şi punctuaţie, pentru

ca elevii să-şi formeze deprinderea de a analiza şi compara fenomenele gramaticale, de a stabili legături între ele, de a trage concluzii, de a-şi forma o exprimare corectă şi frumoasă*.

Respectînd particularităţile de vîrstă ale şcolarilor mici, mi-am propus să intru chiar de la clasa a II-a pe făgaşul cunoaşterii în mod ştiinţific a tuturor noţiunilor gramaticale prevăzute în programă. Astfel, am început studierea sintaxei cu noţiunea de predicat, apoi cu subiectul. Cunoscînd elementul esenţial al structurii propoziţiei, copiii au înţeles cu uşurinţă noţiunea şi definiţia ştiinţifică a propoziţiei care s-a predat în mod eficient după însuşirea noţiunii de predicat, a punctuaţiei propoziţiei şi apoi însuşirea noţiunilor de morfologie, în strînsă legătură cu noţiunile sintactice învăţate. Substantivul l-am predat pornind de la subiect, iar verbul de la predicat. Folosind această îmbinare a diferitelor noţiuni, elevii l-au învăţat cu mare uşurinţă, deoarece formele sintactice prezintă mai puţină variaţie decît cele morfologice şi pot constitui un cadru mai firesc al învăţării.

În cadrul numărului însemnat de ore pe care le-am avut la dispoziţie, elevii au efectuat exerciţii de analiză completă (a noţiunilor sintactice şi morfologice) vehiculînd cu noţiunile atît de pe plan sintactic pe cel morfologic, cît şi de pe plan morfologic pe cel sintactic. Pe parcurs am introdus şi noţiunile de ortografie şi punctuaţie acolo unde s-au făcut necesare.

În acelaşi sistem am continuat predarea şi în clasele următoare. De exemplu, la clasa a III-a, în cadrul sintaxei, am corelat noţiunile de părţi principale şi părţi secundare cu părţile de vorbire prin care sînt exprimate, iar cînd am trecut la studierea noţiunilor de morfologie, permanent le-am legat cu cele de sintaxă, stabilind funcţia sintactică. Urmărind lecţie de lecţie elevii care îşi însuşesc cunoştinţele gramaticale pe tot cursul primar, prin folosirea sistemului logic, am putut constata superioritatea însuşirii volumului de cunoştinţe atît prin temeinicia lor, cît şi prin rapiditatea operării cu ele pe diferite grade de abstractizare, prin vehicularea permanentă de pe planul sintactic pe cel morfologic şi invers, ceea ce contribuie la educarea creativităţii gîndirii elevilor, cu atributele ei, fluiditatea şi flexibilitatea.

Prin acest mod nou de organizare a predării gramaticii limbii române se economiseşte timpul, fapt care permite organizarea unui număr însemnat de lecţii — exerciţiu în cadrul cărora elevii au posibilitatea să opereze cu toate noţiunile învăţate, asigurîndu-se astfel o însuşire conştientă a lor şi o consolidare trainică, paralel cu formarea priceperilor şi deprinderilor de muncă independentă, fără a-i supraîncărca.

Datorită acestui sistem de predare, elevii vor înţelege cu mare uşurinţă relaţiile fenomenelor gramaticale. De asemenea, se creează condiţiile respectării sistemului concentric de predare a noţiunilor, valorificîndu-se totdeauna cunoştinţele însuşite în clasele anterioare, fără a întîmpina dificultăţi din partea elevilor, ele constituind baza de predare a noilor noţiuni. Se poate vorbi chiar de asigurarea unui fond de cunoştinţe temeinic al elevilor din cls. I—IV pentru asimilarea noţiunilor noi din clasele V—X.

---

* În anii şcolari 1965—1966, 1966—1967 am lucrat în cadrul experimentului pentru predarea gramaticii prin instruire programată la clasa a III-a, abordat de Institutul de ştiinţe pedagogice.

Cîteva observații privind alcătuirea programelor de citire și gramatică la clasele I-IV

VALERIA și FLORIAN DIȚULEASA
Pitești

Considerăm ca o idee importantă, de la care trebuie să se plece în structurarea materiei în cadrul programelor școlare pentru clasele ciclului primar, constatarea noii realități, consemnată de cercetători și anume că: „o dată cu prelungirea școlarizării obligatorii, clasele I—IV au încetat de a mai fi un ciclu închis".[1] Din acest punct de vedere, soluția a fost înscrisă în Hotărîrea plenarei C.C. al P.C.R. din 18—19 iunie 1973, care stabilește, printre altele, și obiectivul: „realizarea, pe baza unei concepții unitare asupra întregului sistem de învățămînt, a unor structuri stabile, care să ofere un cadru adecvat perfecționării continue a procesului instructiv-educativ"[2]. În lumina acestei concepții, ciclul primar constituie o primă treaptă în cadrul sistemului de învățămînt unitar și deschis tuturor tinerilor din patria noastră. Aceasta presupune, ca o primă măsură, stabilirea volumului de cunoștințe, priceperi și deprinderi pe care să-l cuprindă programele destinate etapei micii școlarități, în contextul noii concepții și structuri.

Programele să reflecte mai adînc momentele de trecere de pe o treaptă pe alta a învățămîntului. Programele trebuie să țină seama de trecerea de la perioada preșcolară (sau: perioada anteșcolară petrecută numai în familie) la clasa I. S-au luat deja unele măsuri: introducerea unor activități la liberă alegere (jocuri, plimbări), reducerea duratei lecției la 25—40', îmbinarea activităților de predare-învățare cu „jocuri și activități aplicative, dirijate, de învățător", respectă această cerință. E nevoie însă în continuare de măsuri pentru reducerea volumului de cunoștințe destinat a fi predat în clasa I cu copii de 6 ani.

Tot mai mulți învățători au sesizat că în noua situație s-a creat un prag între clasele I și a II-a. Elevii se adaptează greu la cerințele programei clasei a II-a în actuala ei alcătuire. Sugestiile de a spori numărul textelor de citire pentru perioada post-abecedară și de a insera în primele pagini ale manualului pentru clasa a II-a unele texte de mică întindere (cu scopul de a consolida deprinderile de citire corectă și conștientă, de a ajuta la lărgirea cîmpului vizual de citire de la silabă, la cuvînt etc.), renunțarea la învățarea unor categorii gramaticale (substantiv, verb) cu darea definițiilor și prelungirea în acest caz a etapei de familiarizare a copiilor pe cale practică a unor fenomene de limbă, în scopul

[1] „Cercetarea interdisciplinară în perspectiva dezvoltării învățămîntului elementar" de C. Marinescu (în: Caietele colocviului „Cercetarea interdisciplinară" — Buc. 1972).
[2] „Hotărîrea plenarei C.C. al P.C.R. din 18—19 iunie 1973 cu privire la dezvoltarea și perfecționarea învățămîntului în R.S.R.".

acumulării, clasificării și sistematizării unui material faptic cît mai bogat, ni se par îndreptățite. De altfel, sugestia privind amînarea învățării unor definiții chiar din clasa a II-a corespunde și necesității respectării particularităților psihice ale școlarilor din această clasă. Adevărul că școlarii de azi sînt totuși deosebiți de generațiile anterioare și sub aspectul dezvoltării anatomo-psihologice nu anulează constatarea că există totuși anumite limite pe care nu le putem forța. La gîndirea abstractă, creativă nu se ajunge sărind peste etapa cunoașterii directe, intuitiv-concrete a fenomenelor și a legăturilor dintre acestea.

Poate că această grabă explică de ce și în clasele următoare întîlnim elevi care reproduc, cu ajutorul memoriei, definițiile substantivului, verbului etc., dar fac greșeli la recunoașterea și folosirea acestor categorii gramaticale în vorbire. Mulți elevi n-au clare noțiunile de nume („numesc", „denumesc"), de cuvinte care exprimă acțiunea, arată existența, starea, denumesc însușiri, exprimă însușiri, denumesc acțiuni etc.

Clarificînd în clasele I și a II-a tocmai fondul lexical cu care vin la școală, îmbogățindu-l cu noi termeni, încercînd clasificări în cadrul vocabularului după notele esențiale (nume de ființe, lucruri, fenomene ale naturii, exprimă acțiuni ale acestora, arată însușiri etc.) respectăm caracterul intuitiv-concret al gîndirii copilului, asigurăm un început mai firesc procesului învățării.

„În grija de a-i face niște mici „savanți" cădem de multe ori în greșeala de a le răpi copilăria, de a le crea griji, de a le imprima o nuanță de maturitate timpurie"[3]. Cel puțin conținutul pregătirii din clasele I—II nu trebuie să iasă brusc din orizontul copilăriei, al realităților imediate în care cresc și se dezvoltă școlarii mici.

Cum ne-am propus ca-n cadrul acestui articol să facem referiri numai la obiectul limba română, iată cîteva considerații legate de programa de învățămînt a acestui obiect.

Pentru realizarea celor trei funcții de bază ale învățămîntului primar (formativă, instrumentală și informativă), programa cuprinde o serie de teme cu caracter permanent, în sensul că se reiau și se lărgesc pe parcursul întregului ciclu : școală, familia, patria noastră socialistă, partidul, lupta poporului pentru libertate socială și națională, pentru construirea și dezvoltarea multilaterală a socialismului, formarea deprinderilor igienice.

Aceste teme se reiau după sistemul predării concentrice, lărgind treptat orizontul cunoașterii copiilor.

Sînt însă unele teme care trebuiesc reduse ca volum. La clasa a III-a de exemplu, tema „din trecutul de luptă a poporului român pentru libertate națională, dreptate socială și progres" poate fi descongestionată reducînd numărul evenimentelor, a figurilor de voievozi, a luptelor etc. numai la cîteva și care să vizeze pregătirea înțelegerii istoriei ca obiect independent de învățămînt în clasa a IV-a. Tema : „Cinstirea patriei, a eroilor și a marilor ei conducători" poate fi contopită cu tema anterioară din programă : „Patria socialistă", aceasta pentru a evita repetarea unor chestiuni, iar sărbătorile prevăzute, să se predea în legătură directă cu conținutul de idei al ultimei teme.

[3] N. Oprescu, *Locul și funcțiile claselor I—IV*, în Caietele colocviului, „Cercetarea interdisciplinară", 1972.

În același sens se poate opera la tema : „Patria noastră", din programa de citire pentru clasa a IV-a, avînd în vedere că-n această clasă se predă, ca obiect de sine stătător : *geografia.*

Sînt legitime cerințele și observațiile formulate de învățători în legătură cu manualul de citire pentru clasa a IV-a, al cărui număr de texte, impus de prevederile programei, depășește posibilitățile de predare în timp, chiar renunțînd la lecțiile de recapitulare și fixare (lucru neîngăduit).

Noi ne dăm seama că foarte multe cunoștințe sînt importante. Dar trebuie să ținem seama și să facem distincția necesară între ceea ce este esențial și imposibil de neglijat și important, dar posibil de a fi predat într-un timp mai scurt sau amînat pentru alte etape ale învățării.

Vrem să ne referim bunăoară la unele teme foarte importante cum ar fi : „Respectarea regulilor de circulație", „Paza contra incendiilor", „Economisirea banilor la C.E.C.", „Respectarea și păstrarea avutului obștesc" etc. Numai numele acestor teme este suficient să ne vorbească despre importanța unor astfel de cunoștințe pentru formarea deprinderilor de comportare la elevi. Dar o analiză mai atentă ne arată că ele nu pot fi reluate în fiecare an, dată fiind imposibilitatea creării unui spațiu în acest sens și posibilitatea de-a găsi și alte căi de abordare a conținutului acestor teme și în alte forme de activitate cu școlarii mici.

Propunem ca fiecare din temele enumerate mai sus să fie reluată în maximum două clase (I+II, sau II+III, eventual III+IV), sub forma unor texte incluse în manuale în acest scop, iar consolidarea și lărgirea cunoștințelor, priceperilor să se asigure fie în activitățile practice directe cu copiii la serviciul zilnic pe clasă, școală (deprinderile igienico-sanitare, respectarea și păstrarea avutului obștesc etc.), fie în cadrul programelor de activitate extrașcolară și extraclasă, ale organizației pionierilor (respectarea regulilor de circulație, paza contra incendiilor etc.), fie în cadrul predării altor discipline (ex. economisirea banilor la C.E.C. să se facă la compunere, învățînd elevii claselor III+IV să întocmească o foaie de depunere sau restituire) etc.

Subliniem : oricît de importante ar fi unele din aceste teme, manualul trebuie să rămînă totuși manual, nu poate deveni o broșură de popularizare. Cum manualele școlare sînt însoțite în mod obligatoriu și de ilustrații în completarea textelor, există posibilitatea ca învățătorul, după nevoie, să folosească imaginile respective și pentru lărgirea discuțiilor, legîndu-le de activitatea de zi cu zi și observațiile făcute.

De ce bunăoară la tema „Deprinderi de comportare" să se prevadă prin programă crearea unor texte despre politețe, respect față de cei vîrstnici, față de profesori etc. (clasa a III-a), cînd acest lucru se realizează ușor la tema „Școala și familia", lărgind puțin cerințele temei respective, adică pe lîngă respectarea părinților și a celorlalți membrii ai familiei să abordăm și respectul față de vîrstnici.

Actuala programă de gramatică constituie un progres față de programa anterioară, cum, de fapt, aceasta a marcat, la vremea ei, un pas înainte față de programele anterioare.

Printre cuceririle noi, valoroase, ale modului cum au fost concepute noile programe școlare menționăm : caracterul aplicativ al predării, conceperea mai largă a predării limbii, incluzînd în predarea gramaticii și cunoștințe ajutătoare de fonetică, vocabular, ortografie, punctuație și ortoepie. De aici necesitatea pre-

vederii unui număr însemnat de exerciții aplicative, pe lîngă cele de analiză gramaticală. Aceasta nu credem că se face în dauna părții teoretice, dimpotrivă, autorii sînt consecvenți cu punctul de vedere adoptat.

Pornind de la aceasta, în programa clasei I și însoțită de nota: „Aceste cunoștințe se predau în cadrul citit-scrisului" e necesar să se adauge și cîteva chestiuni de scriere: punctul, semnul întrebării, al exclamării, titlul, litera mare. Firește, că e vorba de familiarizare pe cale practică (în cadrul exercițiilor de copieri și dictări) a elevilor cu aceste elemente. Ea se face volens-nolens, deoarece elevii întîlnesc aceste reguli folosite în textele manualului, le respectă cînd învață să citească, le folosesc și ei atunci cînd scriu.

Ne vom referi și la unele chestiuni mai de amănunt:

În programa de gramatică pentru clasa a II-a, după învățarea semnelor de punctuație propunem să se prevadă exerciții de dictare. După fiecare capitol predat să se prevadă și recunoașterea sau alegerea din vorbire a celor învățate.

Propunem să se scoată din programa clasei a II-a și să se predea în clasa a III-a „virgula" și „pronunțarea și scrierea cuvintelor care conțin și consoane duble. (De fapt exemplele tipice date: înnopta, înnoi, față de înălbi, înalt cuprind consoane duble!). Nivelul de pregătire la care ajung elevii clasei a III-a oferă condiții mai bune pentru înțelegerea celor două chestiuni propuse să fie transferate în programa acestei clase. De la clasa a III-a propunem scoaterea „accentului". Și așa, caracterul aproape liber al accentului în limba română face posibilă însușirea directă a pronunțării cuvintelor pe cale practică. Accentul poate fi predat cu succes în clasele V—VIII, cînd se cunosc mai multe elemente despre cuvintele compuse, se învață conjugarea etc. Tot de la această clasă, poate fi scos și trecut în programa clasei a V-a capitolul: „Scrierea cuvintelor compuse de tipul untdelemn, zi-muncă (nici în C.A.P. nu se mai vorbește de zi-muncă ci de norme!).

Cît privește structurarea și ordinea materiei, dacă definim propoziția ca o comunicare cu un singur predicat, e firesc să predăm în continuare predicatul urmat de subiect, verbul urmat de substantiv și invers.

Și-n clasa a III-a se impune fixarea locului dictărilor, după problemele de ortografie și punctuație. La clasa a IV-a credem că „fraza" trebuie inclusă după capitolul privind „propoziția". Nu se pierde prea mult dacă se renunță la predarea capitolelor „Ghilimele" și „Numeralul", transferîndu-le în programa clasei a V-a. Mai de grabă înclinăm să introducem în programa clasei a IV-a tema intitulată: „Cuvinte de legătură". Ele sînt numeroase, foarte frecvent întîlnite în rezolvarea exercițiilor practice și trebuie să pregătim predarea acestor categorii în clasa a V-a.

Ar mai fi necesar, credem noi, să se introducă și unele chestiuni de stilistică. Ne gîndim ca, după predarea unor categorii gramaticale în clasele III—IV, să se prevadă efectuarea unor exerciții practice de observare a valorii acestora, de îmbogățire și nuanțare a exprimării (adjectiv, substantiv, schimbarea locului unor părți de propoziție etc.).

Numărul de ore lăsat la dispoziția învățătorului gîndim că poate fi mai mare, dîndu-i în acest fel posibilitatea să intervină în repartizarea orelor în funcție și de diferențele în pregătire între clase, între gradul însușirii diferitelor teme sau capitole.

Desfășurarea creatoare a activității cadrelor didactice găsește cîmpul cel mai larg atunci cînd trece să predea efectiv sistemul de lecții pe care și l-a planificat în limitele prevederilor programei școlare. Încercarea de a obliga prin programe învățătorii la respectarea unor presupuse tipare, este imposibil și cu atît mai puțin de dorit.

Părerea unor colegi cum că programa ar fi un document care îngrădește creativitatea învățătorului ni se pare mai mult o deducție teoretică. Pe lîngă selectarea și orînduirea informațiilor necesare a fi predate unei clase de elevi într-un an școlar, programa are obligația să sublinieze și care sînt capacitățile de cunoaștere ce trebuiesc dezvoltate la elevi. Este drept că unele din acestea decurg din însăși predarea sistemului de cunoștințe, priceperi și deprinderi prevăzut de programă. Învățătorul ar avea totuși nevoia să i se atragă atenția și asupra acestor chestiuni implicite.

De exemplu, latura formativă este inclusă în mare măsură în sistemul de cunoștințe prevăzut. Explicitarea ei însă trebuie s-o facă programa școlară. Programa trebuie să arate care sînt elementele sistemului de cunoștințe care ajută la dezvoltarea mobilității și flexibilității gîndirii, a creativității acesteia, la stimularea intereselor și motivației elevului pentru învățare, cultură, dragoste pentru cunoaștere.

Aceste sarcini, credem noi, cad, mai ales în sarcina preambulului care însoțește fiecare programă școlară. Vedem această parte introductivă a programei un compendiu metodico-didactic, cu ajutorul căruia, învățătorul înțelege de fapt ce trebuie să facă. Tot în preambul se pot sugera și cîteva modalități de realizare a conținutului programei, cîteva procedee și metode de predare etc.

E sarcina preambulului să evidențieze cele trei funcții ale obiectului de învățămînt. Funcțiile formativă (educativă), instrumentală (operatorie) și informativă (instructivă) trebuiesc privite ca avînd importanță egală. Așa credem că trebuie concepute programele școlare pentru clasele I—IV.

Bacalaureatul

Încheierea studiilor liceale impune o verificare a nivelului culturii generale

Lector univ. dr. IOAN COMĂNESCU
Institutul pedagogic — Oradea

În contextul sistemului de măsuri pe care le implică dezvoltarea și perfecționarea școlii românești — ca urmare a sarcinilor și directivelor cuprinse în Hotărîrea plenarei C.C. al Partidului Comunist Român din 18—19 iunie 1973 — perfecționarea examenului de bacalaureat trebuie privită ca o problemă de importanță deosebită. Avem convingerea că inițierea unor dezbateri pe această temă în coloanele „Revistei de pedagogie" prilejuiește o largă și utilă confruntare de opinii care va sprijini, cu siguranță, forul de decizie în adoptarea celor mai adecvate soluții.

Din multitudinea problemelor pe care le ridică acest examen, cu veche tradiție, se impune a examina, în primul rînd, *necesitatea* și *funcțiile* lui în condițiile actuale și de perspectivă ale dezvoltării societății și școlii românești. Așadar, o primă problemă la care trebuie să răspundă este oportunitatea menținerii lui la sfîrșitul studiilor liceale. Dacă apreciem necesară această menținere prin ce *funcții* se justifică ea ?

Într-un studiu bazat pe o cercetare concretă a examenului în discuție, prof. univ. dr. docent Stanciu Stoian consemna și unele opinii din categoria celor formulate de cadrele didactice și elevi — potrivit cărora bacalaureatul ar fi inutil, întrucît „absolvenții care nu intenționează să continue studiile n-au nevoie de o diplomă care nu specifică o calificare, iar cei care continuă trebuie să dea un examen de admitere, mult mai greu"[1]. S-ar părea că argumentele citate ar putea fi considerate ca o rațiune suficientă în sprijinul renunțării la acest examen. Cu atît mai mult, dacă soluționarea problemei este privită în condițiile unui învățămînt liceal generalizat.

O examinare mai profundă a problemei relevă, însă, lipsa de întemeiere a argumentelor de mai sus și pledează — așa cum just observă Emilia Constantinescu, E. Csengeri și V. Filipescu — nu pentru *înlăturarea*, ci pentru *perfecționarea* lui, astfel încît el să corespundă „în mai mare măsură necesităților actuale și de perspectivă ale învățămîntului nostru"[2]. În determinarea rațiunii acestui examen considerăm că trebuie să plecăm de la cerințele obiective de dezvoltare

[1] Stanciu Stoian, *Bacalaureat '71*, în „Revista de pedagogie" nr. 1, 1972, p. 25.
[2] Emilia Constantinescu, E. Csengeri și V. Filipescu, *Mai este necesar examenul de bacalaureat ?*, „Revista de pedagogie", nr. 1, 1974.

a societății, de la sarcinile politico-educative pe care le are de rezolvat societatea socialistă din patria noastră în prezent și în perspectivă.

Se impune, în acest context, să ne referim la două din tezele fundamentale cuprinse în expunerea tovarășului Nicolae Ceaușescu, secretarul general al partidului, la plenara C.C. al Partidului Comunist Român din 3—5 noiembrie 1971 :

1 *Lărgirea orizontului de cunoaștere al maselor* — condiție a dezvoltării și perfecționării continue a democrației socialiste[3] ;

2 Sporirea rolului școlii ca factor principal de instruire și educare a tinerii generații.[4]

Pornind de la aceste teze și ținînd seama de indicația că „avem datoria să creștem un tineret cu un *larg orizont cultural*, înarmat cu *tot ceea ce a creat mai bun omenirea în domeniul cunoașterii*, cu cele mai noi cuceriri ale științei universale"[5], considerăm că la încheierea studiilor liceale se impune cu necesitate o *verificare* a cunoștințelor însușite de absolvenți. Societății nu-i poate fi indiferent *nivelul* de cultură generală pe care și-l însușește tineretul, dat fiind că aceasta trebuie să constituie un *suport* trainic pe care să se grefeze *cultura specială* pentru cei cărora li se deschid noi perspective în învățămîntul superior și *pregătirea profesională* pentru ceilalți.

Rezultă de aici că una din funcțiile incontestabile ce revin examenului de bacalaureat este *să verifice* și *să ateste* însușirea de către absolvenți a nivelului de *cultură generală* pe care-l reclamă exigențele actuale și de perspectivă ale edificării societății socialiste și comuniste. Funcția de *verificare* se întregește prin împlinirea de către acest examen și a altor finalități : de *selecție stimulativă* (formativă) și de *orientare profesională*.

Este adevărat că funcția de *selecție*, dominantă cîndva, este mult diminuată prin introducerea concursului de admitere în învățămîntul superior, dar nu și suprimată. Așa cum se subliniază și în studiul semnat de E. Constantinescu, E. Csengeri și V. Filipescu, această funcție se justifică și astăzi cînd numărul absolvenților de liceu depășește cu mult numărul locurilor din învățămîntul superior.

La argumentul menționat s-ar mai putea adăuga — dacă forul de decizie acceptă măsura — încă unul, și anume, *condiționarea prezentării la concursul de admitere în învățămîntul superior de obținerea unei medii minime* care, după opinia noastră, ar putea fi considerată media 7. Măsura la care ne referim ar contribui în chip substanțial atît la creșterea nivelului învățămîntului superior cît și la *stimularea* în muncă a elevilor pe parcursul școlarității, la ridicarea nivelului învățămîntului liceal. Această măsură o considerăm pe deplin motivată, deoarece cercetările și experiența arată că absolvenții de liceu cu medii la limită care, datorită hazardului sau altor șanse, reușesc să pătrundă pe porțile facultăților se pierd în cea mai mare parte pe parcursul anilor de studii sau se realizează insuficient. În aceste condiții s-ar putea accepta repetarea bacalaureatului de către absolvenții care au promovat acest examen cu media sub 7.

---

[3] Nicolae Ceaușescu, *Expunere cu privire la PROGRAMUL P.C.R. pentru îmbunătățirea activității ideologice, ridicarea nivelului general al cunoașterii și educației socialiste a maselor, pentru așezarea relațiilor din societatea noastră pe baza principiilor eticii și echității socialiste și comuniste*, Editura politică, București, 1971, p. 60.

[4] Idem, p. 59.

[5] Ibidem.

Totodată considerăm că s-ar putea accepta o derogare pentru tinerii cu aptitudini deosebite (artă plastică, muzică etc.), în sensul înscrierii acestora la concursul de admitere și cu medii sub 7, pe baza recomandării unei comisii instituite la nivel județean, în urma unei testări riguroase a aptitudinilor, dacă la disciplinele de concurs ei au obținut în cea de-a doua treaptă a liceului cel puțin media 9. Funcția de *stimulare* la care ne-am referit ar dobîndi noi potențe în condițiile luării în considerare la examenul de bacalaureat a mediilor obținute de elevi pe parcursul treptei a III-a a liceului, opinie — formulată în studiul menționat, cît și în acela al lui D. Muster[6] — pe care, personal, o împărtășesc.

În lumina considerațiilor anterioare privind *funcțiile* examenului de bacalaureat în noile condiții de dezvoltare a societății și școlii românești, vom formula, în cele ce urmează, cîteva puncte de vedere privind *conținutul, metodologia* și *organizarea* acestui examen. Dat fiind că bacalaureatul este menit, în perspectivă, să ateste și însușirea nivelului minim de cultură generală pe care-l cere societatea de la toți cetățenii, mai precis, „maturitatea absolvenților de liceu în domeniul culturii generale"[7], ar trebui ca acest examen — sub raportul *conținutului* — să oglindească rezultatele școlare „la toate disciplinele a căror cunoaștere este necesară *omului cult*" [8] (s.n.).

Subscriind la această teză de principiu, nu susținem însă ca la examen candidații să fie supuși unor probe din toate aceste discipline, ci doar unui număr limitat (în general, cele pe care le cuprinde programa la ora actuală — *mult descongestionată* însă — plus o lucrare de diplomă); dar considerăm necesar, așa cum am mai afirmat, să se ia în considerare, la încheierea mediei acestui examen, situația școlară la toate disciplinele din cea de-a doua treaptă a liceului. În acest fel s-ar potența efectul stimulativ al învățămîntului liceal pe de o parte, iar pe de altă parte, evaluarea rezultatelor ar fi mai justă întrucît aceasta — subliniază unii autori — „trebuie să se bazeze mai puțin pe indicațiile oferite de un examen și mai mult pe observarea rezultatelor obținute de-a lungul întregii perioade de studiu" sau, chiar dacă n-am admite în întregime această teză, ar trebui să acceptăm, totuși, că *evaluarea* rezultatelor școlare nu poate fi bazată *numai* pe indicațiile oferite de examen, *ci și* pe observarea rezultatelor obținute de-a lungul perioadei de școlaritate.

Perfecționarea examenului de bacalaureat implică cu necesitate și perfecționarea *metodologiei examinării*. Pentru ca notele obținute de elevi în ultimii doi ani de liceu să fie relevante și rezultatele din diferite școli să poată fi comparate, susținem ideea introducerii, la disciplinele de bază din această treaptă de școlarizare, a unor *probe scrise* elaborate — *în spiritul testelor*, adăugăm noi — pe plan central (județ și minister). Acesta ar fi, credem, cel mai eficient mijloc de sporire a gradului de obiectivitate și a formării unui stil uniform de notare. Cealaltă soluție propusă (dubla corectare a lucrărilor trimestriale obișnuite) nu este operantă. Experiența ne oferă suficiente date care confirmă adevărul că valoarea dublei corectări este adeseori nulă, această măsură fiind un simplu paliativ. Propunem de asemenea, în scopul sporirii obiectivității notării, al facilitării com-

---

[6] D. Muster, *Simplificarea și perfecționarea examenului de bacalaureat*, Revista de pedagogie nr. 1/1974.

[7] Prof. univ. Constantin Wanyorek, *Bacalaureatul : constatări, reflecții, propuneri*, în „Revista de pedagogie", nr. 1, 1971, p. 107.

[8] Idem, p. 108.

paraţiei rezultatelor obţinute în diferite şcoli, la diferiţi profesori şi, pe această bază, al perfecţionării sistemului de notare în liceu, ca *probele scrise la examenul de bacalaureat să se dea sub formă de teste de cunoştinţe elaborate la nivel central.*

În cea ce priveşte *organizarea* examenului de bacalaureat ne propunem să abordăm o singură problemă, anume aceea pe care o ridică recrutarea profesorilor examinatori. Cercetările întreprinse de alţi autori şi experienţa personală acumulată cîţiva ani în calitate de preşedinte de comisie arată că recrutarea profesorilor examinatori dintre profesorii clasei are, pe lîngă unele avantaje, şi serioase dezavantaje. Aşa cum subliniază conf. dr. Victor Grigorescu[9], actuala formă de organizare diminuează intensitatea, ritmul şi seriozitatea pregătirii absolvenţilor. Argumentul invocat că această măsură creează un climat psihologic bun conducător de idei, dat fiind faptul că profesorul îşi cunoaşte elevii, iar aceştia îl cunosc pe profesor, este după opinia noastră, numai parţial valabil, deoarece, aşa cum foarte just observă autorul citat, absolvenţii liceului de 12 ani sînt deja maturi şi, ca atare, pot să învingă dificultăţile de moment care apar în relaţia elev-profesor în condiţiile unui examen cu profesori străini. Totul este să fie bine pregătiţi. În schimb, în condiţiile unei examinări cu profesori străini, examenul devine pentru absolvent un stimulent şi tonifiant, pregătindu-l pentru concursul de admitere. Totodată, în aceste condiţii, se reduce, credem şi noi, la minimum, promovarea „ajutată", care într-adevăr „îngroaşă cu mediocritate rîndurile bacalaureaţilor"[10].

Spre deosebire, însă, de autorul citat, ale cărui observaţii şi propuneri le găsim, în cea mai mare parte, juste, noi considerăm că nu trebuie să ignorăm nici unele avantaje pe care le are examinarea candidaţilor de către profesorii clasei ; de aceea optăm pentru îmbinarea celor două forme de organizare, respectiv, *propunem ca 50% dintre membrii examinatori să fie recrutaţi din rîndul profesorilor clasei, iar 50% să fie profesori străini.*

Aceasta ar fi, credem, cea mai bună soluţie de constituire a comisiilor care să asigure atît *climatul de încredere* şi bună dispoziţie necesar oricărui examen, cît şi *exigenţa* şi *obiectivitatea* pe care le implică actul de apreciere a randamentului şcolar.

Pentru un bacalaureat modern şi util

Prof. TUDOR OPRIŞ
doctorand în filologie

Plenara C.C. al P.C.R. din 18—19 iunie 1973 propune, pe drept cuvînt, simplificarea şi perfecţionarea examenului de bacalaureat, astfel ca el să răspundă prin mobilitatea sa stadiului actual de evoluţie a societăţii moderne şi, implicit, progresului formelor de învăţămînt, şi prin *stabilitatea* sa, tendinţei de

[9] Conf. dr. Victor Grigorescu, *Examenul de bacalaureat şi cel de admitere în învăţămîntul superior*", Revista de pedagogie", nr. 2/1970, p. 76.
[10] Idem, p. 77.

a asigura pe o perioadă cît mai lungă o pregătire omogenă și unitară generațiilor de absolvenți.

Bacalaureatul ca examen de încheiere a unui ciclu de 12 ani de învățămînt indiferent de tipul de liceu, este absolut necesar, atît pentru a verifica în ce măsură candidatul și-a însușit elementele dinamice și operative ale culturii generale, cît mai ales pentru punerea în valoare a aptitudinilor individuale, factor decisiv în integrarea lui profesională cît mai organică și armonioasă.*

Consider necesar ca termenul de *bacalaureat* să se generalizeze pentru toate tipurile de licee, cu următoarea diversificare :

a) *Bacalaureat umanist,* rezervat absolvenților liceelor umaniste ;

b) *Bacalaureatul științific* cu trei variante ; fizico-matematici, chimie-biologie, științe tehnico-economice, pentru absolvenții liceelor reale ;

c) *Bacalaureat în arte,* penrtu absolvenții liceelor de artă ;

e) *Bacalaureat tehnic,* rezervat absolvenților liceelor de specialitate industriale, economice, agricole, pedagogice.

Această diversificare ar asigura o mai bună punere în valoare a aptitudinilor, cunoștințelor și capacității creatoare a absolvenților și o mai funcțională corelație cu profilul instituției de învățămînt superior.

Pentru aceasta însă ar trebui să se ia măsuri pentru o mai accentuată diversificare a învățămîntului de cultură generală. *Nu se poate concepe o modernizare a bacalaureatului la liceele reale și umaniste fără o echivalentă modernizare măcar a treptei a II-a.*

Propun ca indiferent de tipul său, *examenul de bacalaureat să constea din patru probe :* două scrise — care să pună în evidență gîndirea creatoare, capacitatea de sinteză — într-un cuvînt maturitatea intelectuală a candidatului și două orale, unde să se poată verifica aptitudinile aplicative, capacitatea de rezolvare a unor situații concrete, deprinderile de orientare profesională ale viitorului intelectual, posibilitatea lui de a se exprima într-o limbă de largă circulație.

Obiectele pe care le socotesc numitor comun pentru toate tipurile de bacalaureat sînt : limba română și o limbă străină. Indiferent de viitoarea profesiune a absolventului, el trebuie să stăpînească perfect limba maternă și cel puțin mulțumitor o limbă străină de largă circulație. Bineînțeles că examenul la aceste probe comune va fi *diferențiat,* în funcție de profilul secției respective. Deși s-au făcut propuneri ca *bazele marxismului* să devină o disciplină obligatorie la toate tipurile de bacalaureat (vezi *D. Muster :* Simplificarea și perfecționarea examenului de bacalaureat, R. P. 2/1974), personal n-aș împărtăși acest punct de vedere, deoarece însușirea bazelor marxismului nu realizează un punct terminal odată cu absolvirea liceului, ci intră ca element obligatoriu în procesul de instruire și educație *permanentă* a fiecărui cetățean al patriei noastre. În fond, gradul de asimilare creatoare a filozofiei marxiste se reflectă în buna orientare ideologică a răspunsurilor date la obiectele de examen.

Propun următoarele probe :

a) *Bacalaureatul umanist.* Scris : română, filozofie generală ; oral : o limbă străină, istoria patriei (limba greacă sau latina pentru liceele clasice).

---

* În acest sens împărtășim punctul de vedere susținut în articolul „Mai este necesar examenul de bacalaureat ?" (autori E. Constantinescu, E. Csengeri, V. Filipescu) apărut în „Revista de pedagogie" nr. 1 (1974).

b) *Bacalaureatul ştiinţific :*

— Varianta I (fizică-matematică). Scris : română, matematică ; oral : o limbă străină, fizică.

— varianta II (chimie şi biologie). Scris : română, biologie ; oral : o limbă străină, chimia.

— Varianta III (ştiinţe tehnico-economice). Scris : română, matematică ; oral : o limbă străină, fizica sau economia politică (la alegere).

c) *Bacalaureatul tehnic şi în arte.* Scris : româna, matematica (tehnic), cultură de specialitate (arte) ; oral : o limbă străină, o probă tehnică de specialitate cu caracter practic şi susţinerea teoretică a acesteia.

Pentru liceele cu limba de predare a naţionalităţilor conlocuitoare, limba maternă va constitui eventual a treia probă scrisă la toate variantele.

Să ne referim puţin la funcţionalitatea bacalaureatului.

În actuala etapă, liceul uman sau real are rolul să pregătească pe tineri şi în direcţia unor profesii intelectuale (cercetători ştiinţifici, profesori, arheologi, filologi, biblioteconomişti, ziarişti, esteticieni, filozofi, literaţi, magistraţi etc.), profesii care, neputînd oferi o cît de modestă calificare după încheierea ciclului liceal, precum liceul de specialitate, implică în mod obligatoriu continuarea studiilor într-o facultate sau şcoală postliceală de specializare, corelată cu secţia urmată de absolvent în liceu. Este de la sine înţeles că un absolvent al liceului sanitar nu se va înscrie la facultatea de drept şi nici un absolvent al liceului agricol la filologie. Există anumite facultăţi care prin forţa împrejurărilor sînt alimentate *în exclusivitate* de absolvenţii liceelor uman sau real. Mă refer la facultăţile de filologie, filozofie, drept, geologie-geografie, farmacie, fizică pură, matematică pură, biologie, secţii ale Institutului de teatru — cinematografie etc., care se adresează tocmai acelui mod special de a înţelege laturile culturii generale, proprii scopului acestor licee, unde, normal, ar trebui să fie primiţi pe bază de testări şi fişe caracteriologice acei elevi care manifestă înclinaţii speciale pentru activitatea intelectuală de tip dominant teoretico-speculativ sau experimental filozofic.

Soluţia integrării sociale a absolvenţilor liceelor uman sau real nu trebuie găsită în înzestrarea cu un atestat formal de meserie şi în încadrarea cu orice preţ în producţie a celor care nu reuşesc la facultăţi (paliative, corecţii iluzorii ale unor grave deficienţe de structură), ci în reducerea numărului acestor licee, astfel ca absolvenţii lor (bine selecţionaţi şi orientaţi profesional) să acopere, cît mai aproape de cifra absolută, necesităţile facultăţilor mai sus menţionate, precum şi a şcolilor postliceale de profil (biblioteconomie, stenodactilografie etc.). Cunoscîndu-se prin prognoze în linii mari, pe o perioadă mai lungă de timp, nevoile de specialişti proveniţi din facultăţile şi şcolile postliceale alimentate de liceele uman şi real, se poate reglementa la nivel naţional pe oraşe-centre universitare numărul liceelor de acest tip şi al claselor şi secţiilor cu un anumit profil.

Într-un sistem de învăţămînt bine organizat, stabil structurat, legat strîns de necesităţile sociale şi de perspectiva dinamică a economiei şi culturii naţionale, care să asigure la cel mai înalt nivel al cerinţelor moderne funcţionalitatea examenului de absolvire a liceului, examenul de admitere la respectivele tipuri de facultăţi nu-şi mai găseşte rostul.

Examenul de admitere la unele facultăţi operează cîteodată o selecţie oglindită în performanţele şcolare şi palmaresul lor cultural neconformă cu valoarea candidaţilor. Cunoaştem psihoza nocivă pe care o generează aceste examene: goana,

cu doi ani înainte, după meditatori și relații, recluziunea în casă și în biblioteci, reducerea aproape completă a preocupărilor de lărgire a orizontului cultural și a activităților extrașcolare. Toți profesorii se plîng de perturbările pe care aceste examene le produc în procesul de învățămînt în ultimul an, mai ales cînd nu se mai învață decît la obiectele de admitere și se absentează masiv, dar „motivat" la celelalte, pentru a lărgi timpul de studiu și a evita riscul unor note proaste la obiectele „neutre".

Singura rațiune pe care ar mai putea-o avea astăzi aceste examene anocronice este de a alege unul din cei 8, 10, 20 și chiar 30 de candidați despre care comisia nu știe absolut nimic, pe baza unor criterii echivoce, unilaterale și, la multe facultăți, subiective.

Ce se va întîmpla însă cu celelalte facultăți care prin profilul lor corespund profilului liceelor de specialitate? Și aici printr-o reglementare inteligentă (doar progresele informaticii și cibernetici pot fi introduse și aici!) *se poate evita examenul de admitere.* Pentru aceasta trebuie să se stabilească ce anume licee de specialitate vor alimenta respectiva facultate: ex. liceele economice — A.S.E.-urile; liceele sanitare — I.M.F.-ul (deși în parte aici pot fi rezervate locuri și pentru absolvenții cu bacalaureat în biologie-chimie); liceele de construcție și arhitectură — facultățile de construcție și Institutul de arhitectură; liceele de muzică — Conservatorul; liceele sportive — I.C.E.F.-ul; liceele de artă plastică — Institutul de arte plastice etc. Mi se pare mai logic ca un absolvent al liceului economic să fie primit la facultatea de comerț interior și exterior, ori un absolvent al liceului de muzică la Conservator, decît un absolvent al altui tip de liceu.

Ținînd seama de diversificarea și creșterea de tipuri de licee de specialitate în următoarele decenii — va trebui și aici reglementate și puse de acord efectivele respectivelor licee de specialitate și locurile prevăzute la diferitele facultăți de acest gen, în raport cu necesitățile dezvoltării științei, tehnicii și economiei naționale. *La liceele de specialitate poate mai mult decît la orice tip de liceu nu se va pune problema ca toți absolvenții să intre în facultăți,* deoarece aceștia au deja o calficare care le asigură un plasament cert în cîmpul muncii și posibilități de a-și îmbunătăți la locul de muncă și prin școli speciale această calificare. Aș propune chiar ca facultățile să-și trimeată delegați la licee pentru sondarea, depistarea și testarea celor mai talentați și valoroși elevi, în vederea asigurării, în mod obiectiv și corect, a viitorului lot de studenți.

Avantajele acestor propuneri mi se par evidente: simplificarea selecției, evitarea supraîncărcării, legătura organică dintre liceu și facultate, eliminarea eșecului social, sporirea randamentului economic printr-o perfectă coroborare a vocației cu profesia, înlăturarea unui întreg cortegiu de erori și inechități. Aceasta presupune însă o muncă științifică de orientare profesională, o reorganizare a liceului actual, o diversificare mai largă a liceelor cu profil tehnic, pentru a acoperi aria echivalentă a tipurilor de facultăți și institute tehnice, o mai organică legătură a învățămîntului cu necesitățile producției și de integrare a acestuia în linia de perspectivă a dezvoltării societății românești moderne.

Bacalaureatul—în pas cu cerințele actuale și de perspectivă ale învățămîntului

Prof. TEODOR NOVAC
Inspector școlar — București

Ținînd seamă de obiectivele și sarcinile actuale și de perspectivă ale învățămîntului, de continua modernizare a acestuia, este lesne de înțeles că actualul examen de bacalaureat, prin conținutul său, prin modul de organizare și desfășurare, nu este în pas cu dezvoltarea învățămîntului liceal, nu constituie o modalitate corespunzătoare de finalizare a unei importante etape școlare. Caracterul limitat al bacalaureatului care se desfășoară în prezent doar la 3 obiecte de învățămînt : matematică, limba și literatura română (scris și oral) și un obiect la alegere, restul obiectelor de bază fiind omise, are drept consecințe : considerarea de către mulți elevi a bacalaureatului drept un scop în sine, scăderea interesului pentru învățătură, neglijarea pregătirii la unele obiecte de învățămînt (istorie, geografie, științe sociale, limbi moderne etc), care au un rol important în lărgirea orizontului de cunoștințe generale, în educarea tinerei generații, în formarea concepției științifice despre lume și viață. Practica școlară învederează faptul că un număr însemnat de elevi din toate liceele, mai ales în ultimii doi ani de studiu, își concentrează toată atenția și toate eforturile spre obiectele care se cer la bacalaureat și la concursul de admitere în învățămîntul superior. La celelalte obiecte de învățămînt se mulțumesc cu notele medii sau la limită, care să le asigure promovarea. Această concepție este alimentată și de atitudinea greșită a unor părinți care, în loc de a urmări pregătirea multilaterală a copiilor lor, îi determină și-i încurajează în orientarea de a se pregăti unilateral. În scopul de a-i pregăti „temeinic" pentru bacalaureat și de a le „asigura" succesul la concursul de admitere în învățămîntul superior, părinții elevilor recurg, nu în puține cazuri, la dopajul intelectual prin numeroase ore de meditații costisitoare, în familie, care duc în cele din urmă la supraîncărcarea elevilor.

Bacalaureatul nu este în pas cu modificările survenite în ultimii ani în planurile de învățămînt. Bunăoară pregătirea tehnico-productivă a elevilor este ignorată total, cu toate că în documentele de partid se subliniază sarcina fundamentală a învățămîntului de a pregăti tineretul școlar pentru muncă și viață.

În desfășurarea bacalaureatului nu se ține seama nici de caracterul formativ al învățămîntului. În examinarea candidaților accentul cade pe verificarea cunoștințelor teoretice, activitățile cu caracter practic fiind în general neglijate. Este pe deplin justificată afirmația că actualul bacalaureat îndeplinește „...o funcție preponderent retrospectivă, vizînd mai ales atestarea cunoștințelor însușite de elev în liceu, în loc de a evalua cît mai obiectiv perspectivele de dezvoltare a absolvenților, capacitatea acestora de a se integra în viața socială..."[1]

Avînd în vedere neajunsurile bacalaureatului, citate, fără a mai aminti și altele, este explicabilă poziția unor cadre și chiar a unor elevi și părinți care văd în acest examen o formalitate inutilă, susținînd desființarea lui. Nu putem împăr-

[1] E. Constantinescu, E. Csengeri și V. Filipescu, *Mai este necesar examenul de bacalaureat ?* „Revista de pedagogie" nr. 1/1974.

tăşi un astfel de punct de vedere, dar subscriem la ideea reconsiderării bacalaureatului în sensul „simplificării şi perfecţionării lui" în lumina prevederilor Hotărîrii Plenarei C.C. al P.C.R. din iunie 1973 cu privire la dezvoltarea şi perfecţionarea învăţămîntului în R.S.R.

Restructurarea bacalaureatului trebuie privită prin prisma corelării acestui examen cu admiterea în învăţămîntul superior. Absolvenţii liceelor, care doresc să-şi continuie studiile, sînt obligaţi să susţină, în prezent, la un interval scurt de timp două examene (bacalaureatul şi admiterea în institutele superioare de învăţămînt) dificile, necorelate în mod corespunzător (la admiterea în învăţămîntul superior, la toate facultăţile, se cer cunoştinţe ce depăşesc în general prevederile programelor învăţămîntului liceal), examene care evaluează în amîndouă situaţiile cantitatea de cunoştinţe acumulată de candidaţi şi în foarte mică măsură maturitatea gîndirii, aptitudinile şi înclinaţiile acestora.

Cele două examene duc fără îndoială la suprasolicitarea candidaţilor, la extenuarea lor.

Considerăm că prin menţinerea şi sporirea funcţiei selective a bacalaureatului *s-ar putea renunţa la concursul de admitere în învăţămîntul superior*. Pentru menţinerea funcţiei selective a bacalaureatului pledează şi faptul că, mai ales în condiţiile generalizării învăţămîntului liceal, o parte din absolvenţi se vor orienta spre învăţămîntul superior, iar o altă parte, cea mai mare, se vor integra în muncă. Pe lîngă opţiunile candidaţilor şi ale părinţilor, un cuvînt hotărîtor în orientarea spre învăţămîntul superior sau spre producţie ar trebui să revină şcolii. Aceasta presupune desfăşurarea unei activităţi ştiinţifice de cunoaştere a elevilor pe întreaga durată a studiilor, întocmirea unor fişe psihopedagogice care să-i însoţească pe elevi din cl. I şi pînă la absolvirea liceului, testarea aptitudinilor acestora în laboratoare de orientare şcolară şi profesională. Rezultatele investigaţiilor privind cunoaşterea temeinică a elevilor, conjugate cu rezultatele obţinute la bacalaureat, cu întreaga activitate desfăşurată de elevi în anii de şcoală, ar constitui o bază serioasă pentru adoptarea în consiliul profesoral a unei hotărîri privind orientarea şcolară şi profesională justă a fiecărui absolvent de liceu.

În astfel de condiţii admiterea în învăţămîntul superior ar urma să se facă în raport cu profilul liceului absolvit, atestatul de aptitudini şi hotărîrea consiliului profesoral, în ordinea mediilor generale obţinute la bacalaureat.

Conceput în acest fel, bacalaureatul ar avea un puternic caracter mobilizator, i-ar determina pe elevi să-şi însuşească temeinic cunoştinţele predate în liceu, ar influenţa pozitiv preocuparea cadrelor didactice privind cunoaşterea elevilor şi ar constitui un instrument util de orientare şcolară şi profesională justă a absolvenţilor de liceu.

Considerăm că bacalaureatul ar trebui să fie menţinut ca un examen final, dar să fie diversificat pe profiluri de licee. S-ar impune crearea unor structuri de bacalaureat diferenţiat, în raport de tipurile fundamentale de licee precizate în Hotărîrea Plenarei C.C. al P.C.R. din iunie 1978. Experimentarea lor timp de 2—3 ani ar permite cadrelor didactice, care muncesc nemijlocit cu elevii, să vină cu observaţii şi propuneri care să ducă la ameliorarea şi definitivarea structurilor şi în general a conţinutului bacalaureatului.

Simplificarea bacalaureatului trebuie să vizeze nu reducerea numărului de obiecte, ci modul de organizare şi desfăşurare a acestuia, precum şi sistemul de evaluare a cunoştinţelor, deprinderilor şi aptitudinilor. În această privinţă credem

că ar merita să fie luate în discuție sugestiile și propunerile din articolul *Bacalaureatul — oglindă a puterii de sinteză și ghidare a candidaților*, semnat de prof. Ioan Cîmpeanu, „Revista de pedagogie" nr. 2/1974, în care se preconizează înlocuirea examenului rigid, pe bază de bilete, cu caracter de loterie, cu lucrări de sinteză, lucrări practice la unele obiecte de învățămînt, care să fie susținute de candidați în fața comisiei de bacalaureat. În acest fel, așa cum susține autorul „Examenul ar reliefa atît capacitatea de cunoaștere teoretică, cît și latura practică a celor însușite și aprofundate în liceu".

În liceele de specialitate — așa cum susțin autoarele articolului, *Bacalaureatul — final de etapă școlară*, „Revista de pedagogie" nr. 1/1974, ar fi necesar să se mențină lucrările de diplomă, care, susținută în fața comisiei de examinare, să constituie un prilej de evaluare a pregătirii teoretice și practice a candidaților, a posibilităților acestora de a aplica în mod creator în practică cunoștințele dobîndite în anii de liceu.

În liceele umaniste și realiste, ar fi necesară o probă practică, notată în sistemul obișnuit, care să ateste pregătirea tehnico-productivă a candidaților.

Indiferent de tipul de liceu, considerăm că bacalaureatul ar trebui să cuprindă și un examen oral (conversație) la una din limbile moderne studiate de candidat.

Pentru creșterea interesului elevilor față de învățătură, pentru pregătirea multilaterală a acestora, considerăm necesar să se creeze posibilități ca aceștia să susțină în cadrul bacalaureatului lucrări de sinteză sau probe practice la obiectele care vizează viitoarea lor profesie. Mi se pare nefiresc ca un viitor student la istorie, de exemplu, să nu aibă posibilitatea să-și aleagă la bacalaureat obiectul preferat. Problema s-ar rezolva, dacă pe lîngă obiectele obligatorii stabilite în raport cu profilul liceului, *s-ar mări numărul obiectelor de bacalaureat la alegerea candidaților.*

În privința componenței comisiei de bacalaureat, din părerile exprimate de participanții la dezbaterea pe această temă, se conturează două variante : a) comisie alcătuită din profesorii liceului și b) comisie alcătuită din profesori de la alte licee din localitate sau din alte localități. Variantele au fost verificate de-a lungul anilor în practică. Amîndouă prezintă atît avantaje, cît și dezavantaje. Prima variantă, cu profesori ai școlii, înlătură stressul examenului, permite o evaluare a randamentului școlar ținînd seamă de pregătirea și rezultatele obținute de candidați în anii de liceu. Apare însă uneori și subiectivismul în apreciere, datorită relațiilor anterioare care se stabilesc între profesori, elevi și părinții acestora. Comisia formată din profesori străini de liceu asigură o mai obiectivă evaluare a pregătirii candidaților, dar prezintă inconveniente referitoare la organizarea examenului (deplasarea dintr-o localitate la alta, cheltuielile de transport, înlocuirea cu greu a membrilor comisiei care din motive neprevăzute nu se pot prezenta la examene etc.). La acestea se adaugă și „șocul" creat în rîndul candidaților. Credem că în condițiile generalizării treptate a învățămîntului liceal, prima variantă, cu profesorii școlii, este cea mai indicată.

Conducerea lucrărilor comisiei de bacalaureat trebuie să fie încredințată unor cadre didactice universitare, dar și unor cadre didactice din învățămîntul liceal (inspectori școlari, directori, profesori cu gradul I), care au o bogată experiență în învățămînt, s-au remarcat prin activitatea metodico-științifică și se bucură de prestigiu din partea cadrelor didactice, elevilor și părinților.

Probleme şcolare în „Gazeta învăţătorilor" din Şimleul Silvaniei (II)

ANANIE FĂRCAŞ

LAICIZAREA ŞCOLII — CALE PENTRU SPORIREA EFICIENŢEI ÎNVĂŢĂMÎNTULUI. Luptînd pentru solidaritatea şi organizarea tuturor învăţătorilor români din Transilvania, „Gazeta învăţătorilor" vehiculează în coloanele sale şi o serie de idei menite — chiar în condiţiile istorice de atunci, cînd confesiunile erau susţinătoare de şcoli — să ducă la un anumit grad de laicizare a învăţămîntului nostru popular, la limitarea ingerinţelor clericale în problemele şcolii şi învăţămîntului, la eliberarea învăţătorilor de sub tutela şi subordonarea preoţilor, de sub regulamentele, ordinele şi numeroasele lor şicane care mergeau chiar pînă la anihilarea *mîndriei de om* [42].

Abordînd problema necesităţii laicizării administraţiei, conducerii şi controlului învăţămîntului popular, „Gazeta învăţătorilor" insistă pentru promovarea învăţătorilor în funcţiile de directori şi inspectori şcolari, de preşedinţi ai senatelor şcolare şi ai reuniunilor învăţătoreşti. Clericii — care deţineau pînă acum aceste funcţii — sînt consideraţi incapabili de a conduce şi controla progresul învăţămîntului, „deoarece, în lipsa de cunoştinţe pedagogice, de cele mai multe ori molestează învăţătorii cu observări absurde, care sînt chiar contrare regulilor pedagogice, ba chiar şi legilor de instrucţiune" [43]. Iuliu Vuia, referindu-se la aceeaşi problemă, în articolul *Învăţătorul în administraţia învăţămîntului,* scrie: „Cauza şcolară se va conduce şi organiza pe temelii sigure numai atunci cînd în conducerea ei vor participa şi fireştii ei reprezentanţi. Firescul reprezentant al şcolii este învăţătorul. Lui şi numai lui îi compete primul cuvînt asupra chestiunilor de conducere şi organizare a învăţămîntului" [44].

Punînd în discuţie problema *cantoratului* şi *catehizării,* învăţătorii se ridică împotriva efectuării de către ei — în dauna şcolii şi învăţămîntului — a acestor activităţi. Astfel, în articolul *Chestiunea cantoratului* se arată că *Reuniunea învăţătorilor români sălăjeni,* încă din vara anului 1909, a hotărît redactarea unui *Memorand* pentru despărţirea cantoratului de oficiul învăţătoresc, memorand primit în întregime şi de *Reuniunea învăţătorilor români din jurul Gherlei,* iar în toamna anului 1910 învăţătorii din arhidieceza de Alba-Iulia şi Făgăraş decid, de asemenea, adresarea unui astfel de memorand forurilor bisericeşti. Ei sînt urmaţi apoi

[42] „Gazeta învăţătorilor", Şimleu, an. I, nr. 5 din 24 noiembrie 1972, p. 3.
[43] *Ibidem,* nr. 3 din 10 noiembrie 1912, p. 2.
[44] *Ibidem,* an. II, nr. 40—41 din 9 noiembrie 1913, p. 1.

de învățătorii din *Ținutul Hațegului* și de cei din jurul *Lugojului*. „Declarăm acum la început — se spune în articolul menționat — că precum în trecut, așa și în viitor vom lupta pentru despărțirea cantoratului numai în și pentru interesul școalei și scopurile ei nobile“ [45].

ȘCOALA — FACTOR DE CULTURĂ. Pornind de la înțelegerea caracterului *unitar* al culturii și școlii românești, a rolului ei deosebit în pregătirea și educarea tineretului în spiritul înaltelor aspirații și idealuri de libertate și unitate națională a poporului nostru, Ioan P. Lazar, în redacționalul *Învățătorii și presa noastră*, apreciază că „Școala este altarul civilizațiunei ; iar menirea oricărei școale — fie aceea de orice categorie — nu poate fi alta decît : a dezvolta în copiii națiunei ce o susține puterile *fizice, intelectuale* și *morale*, ca astfel aceia să poată deveni, cu timpul, membri folositori neamului și societății din care fac parte ; să devină oameni cu bune caractere și capabili de a munci — prin ei înșiși — cu conștiință și onestitate către neamul...și familia căruia aparțin“ [46].

Fără a limita, însă, sarcinile școlii în general, ale celei elementare în special, doar la educația fizică, intelectuală și morală, autorul, accentuînd caracterul formativ al învățămîntului, le extinde și asupra „cultivării inimei... și nobleței sufletești“ a copilului, fără de care nu se poate concepe realizarea unei personalități cu o cultură „omnilaterală“ și trainică, avînd în vedere importantele sarcini naționale și sociale ce stau în fața școlii populare, rolul ei crescînd în luminarea și cultivarea maselor, contribuția sa la formarea și la dezvoltarea conștiinței poporului nostru, la trezirea lui la „o viață națională, culturală și economică conștie“. [47] De aici, poate, tăria și perseverența cu care „Gazeta învățătorilor“, continuînd tradițiile întregii noastre prese pedagogice, luptă pentru *apărarea, dezvoltarea* și *întărirea* continuă a școlii românești. Referindu-se la sarcinile școlii în acest domeniu, învățătorul M a r i a n S a s arată că „educația națională nu trebuie să fie nici exclusivă nici mărginită, ci în toate perioadele sale să fie înălțată la aceea ce se zice *adevărat, nobil și mare*“ [48].

În ceea ce privește educația fetelor, care trebuie să se facă avînd în vedere *menirea specifică a femeii române*, rolul ei în familie și pe tărîm social, „Gazeta învățătorilor“ — fără a depăși concepția iluministă și mic-burgheză cu privire la educația femeii — pune cu deosebită acuitate necesitatea cuprinderii cît mai largi a fetelor în procesul de învățămînt. Astfel, în articolele *Și fetele să învețe carte*, *Școala pentru fete*, motivîndu-se rostul școlii în formarea și educarea fetelor, în pregătirea lor pentru viața de familie, în calitatea lor de *soții*, *mame* și *bune gospodine*, se arată că : „Femeia este îngrijitoarea casei, crescătoarea copiilor, tovarășul nedespărțit al soțului, nu numai pe lîngă casă, dar și la muncile cîmpului. Ea este economul casei, este medicul și spițerul familiei, ea trebuie să mîngîie și să îmbărbăteze pe tovarășul său, spre a putea duce în liniște greutățile familiale“[49]. Or, toate aceste sarcini nu numai că solicită cunoștințe din diferite domenii, dar nici nu le poate îndeplini decît o femeie instruită și educată în mod sistematic în școală. De aici și aprecierea că „O gospodărie fără femeie luminată este ca o grădină fără flori, ca o casă fără temelie, ca un pom așezat lîngă drum, și din care

[45] *Ibidem*, nr. 27 din 13 iulie 1913, p. 1.
[46] *Ibidem*, an. I, nr. 3 din 10 noiembrie 1912, și an. II, nr. 17 din 4 mai 1913, p. 1.
[47] *Ibidem*, nr. 1 din 12 ianuarie 1913, p. 2—3.
[48] *Ibidem*, an. I, nr. 5 din 24 noiembrie 1912, p. 3.
[49] *Ibidem*, an. III, nr. 7—8 din 15/2 martie 1914, p. 7.

orice trecător ia cîte o frunză, rupe cîte o ramură"[50]. Recunoscîndu-se rolul social al mamei în educaţia tinerei generaţii, se consideră, de asemenea, că numai o mamă luminată „va putea creşte copiii în dragostea de neamul lor, ţara lor, precum şi pentru tot ceea ce e românesc"[51].

ÎNVĂŢĂTORUL — FIGURĂ CENTRALĂ A PROCESULUI INSTRUCTIV-EDUCATIV, A ACTIVITĂŢII OBŞTEŞTI. Dacă „şcoala este altarul civilizaţiunii — cum spunea Ioan P. Lazar — şi arma cea mai ascuţită împotriva oricărui duşman, ... nu încape nici o îndoială că apostolul chemat a servi la acest altar şi acel comandant care-i chemat să învestească poporul cu acea armă este învăţătorul" [52]. Născut din popor, legat şi trăind în contactul nemijlocit cu acesta, viaţă din „viaţa neamului său" [53], cunoscînd şi împărtăşind toate emoţiile, durerile, necazurile, bucuriile, năzuinţele şi idealurile lui, învăţătorul român este considerat de către „Gazeta învăţătorilor" nu numai „factorul cel mai puternic"[54] de creştere a noilor generaţii, conştiente de menirea lor, dar şi ca un adevărat *îndrumător, luminător* şi *apostol* al neamului, chemat prin însăşi menirea lui, în şcoală şi în afara ei, să contribuie, prin munca sa de fiecare zi, la ridicarea culturală şi materială a acestuia. El trebuie să fie şi „un spirit universal", adică să posede temeinice cunoştinţe de limbă şi literatură, matematică, ştiinţele naturale, legislaţie, precum şi anumite deprinderi practice pentru efectuarea unor experienţe elementare de fiziologie, fizică şi chimie. Să fie bun desenator, cîntăreţ şi gimnast, iar la lucrul manual meşter în executarea diferitelor lucruri din lut, lemn, nuiele, trestie, papură, pănuşi şi alte materiale cu caracter local, iniţiat în agricultură, pomărit, grădinărit şi creşterea animalelor [55].

Înzestrat cu toate calităţile necesare unui pedagog talentat, învăţătorul trebuie să fie capabil a se adresa, întotdeauna, cu deosebit tact şi efect, minţii şi inimii copilului. Să fie principial, harnic, serios şi perseverent în muncă, exemplu de conduită şi comportare morală, modest, să iubească copiii şi să dea dovadă de mult spirit de abnegaţie şi dăruire, o „lumină care luminează" şi „se consumă în acelaşi timp pe sine" [56] pentru alţii.

Mai mult, considerînd cunoştinţele primite în şcoală drept jaloane pe drumul către o adevărată cultură şi măiestrie pedagogică, care se formează, cu timpul, în viaţa şi practica şcolară, dar şi printr-o muncă individuală sistematică şi continuă de autoformare şi autoperfecţionare, învăţătorul George Cătană relevă în acest sens că „Învăţătorul conştiincios, adevăratul dascăl e acela care e pururea activ, pururea se mişcă ca apa rîului, care întreaga sa viaţă e un model de stăruinţă neobosită întru cîştigarea de noi cunoştinţe pentru promovarea culturii sale..." [57].

Preocupîndu-se în mod constant de ridicarea nivelului de cultură generală şi profesional-pedagogică a dascălilor români, „Gazeta învăţătorilor" cere transformarea conferinţelor, adunărilor, reuniunilor şi despărţămintelor învăţătoreşti, a cursurilor practice, în tribune de afirmare, înnoire şi îmbogăţire permanentă

---

[50] Idem, p .7.
[51] *Ibidem*, an. II, nr. 10 din 16 martie 1913, p. 4.
[52] Simion Oros, *Memorialul jubiliar*, Şimleu, 1911, p. 171.
[53] „Gazeta învăţătorilor", Şimleu, an. II, nr. 26 din 6 iulie 1913, p. 1.
[54] *Ibidem*, nr. 32 din 17 august 1913, p. 5.
[55] *Ibidem*, nr. 27 din 13 iulie 1913, p. 4.
[56] *Ibidem*, nr. 32 din 17 august 1913, p. 5.
[57] *Ibidem*, nr. 33 din 31 august 1913, p. 5.

a cunoștințelor acestora. Tot în același scop, învățătorii sălăjeni formulează propunerea înființării *Seminarului pedagogic* [58] — formă superioară de pregătire și calificare a corpului învățătoresc. Privind activitatea dascălului în școală și pe tărîm social-obștesc într-o relație dialectică, în „Gazeta învățătorilor" se afirmă că „nu-i învățător acela care ar susține că și-a făcut datorința propunînd în școală ceea ce-i impune planul de învățămînt" [59], deoarece e binecunoscut că învățătorul nu aparține numai școlii, ci și poporului față de care și-a asumat, de asemenea, o serie de obligații în vederea luminării sale.

Pentru a putea răspunde înaltei sale chemări în școală, și pentru a îndeplini concomitent și complexele sarcini ale muncii extrașcolare, învățătorul are nevoie de timp. Tocmai de aceea „trebuie — așa cum spunea pedagogul arădean Petru Pipoș — a-i elibera pe învățători de toate acele ocupațiuni laterale, care nu aparțin luminării poporului și prin dotațiune corespunzătoare a le asigura o viață liberă de grijile traiului" [60].

În felul acesta, învățătorul român va putea desfășura o activitatea extrașcolară intensă și rodnică, activitate ale cărei coordonate erau jalonate de programul „ASTRA" și de mișcarea haretistă, iar în articolele *Activitatea noastră extrașcolară* și *Activitatea extrașcolară a învățătorilor* (nr. 21 și 22 din 1913) i se sugerează posibilități și forme concrete de muncă social-obștească. Învățătorul este chemat să continue, desigur pe alt plan, prin intermediul școlii de repetiție și al cursurilor pentru adulți, în rîndurile tineretului, munca începută în școală pentru a nu lăsa „mlădițele abia înmugurite să fie expuse vînturilor mari de mai tîrziu" [61], ci să le *fortifice*. Extinzîndu-și apoi sfera sa de influențare asupra întregii populații adulte, învățătorul este acela care inițiază, organizează și conduce cursurile de alfabetizare, corurile, cercurile culturale, bibliotecile populare etc. — devenind astfel factorul și animatorul principal al întregii vieți cultural-artistice din satul sau comuna în care funcționează.

În același timp, prin prelegeri, conferințe, cursuri de industrie casnică, școli de grădinărit, pomărit, agricultură, sericicultură, întovărășiri și cooperative de muncă sau de valorificarea în comun a produselor agricole, învățătorul poate contribui și la ridicarea bunăstării materiale a țăranului român din satul transilvănean.

UNITATEA CULTURALĂ. Continuînd tradiția celorlalte reviste pedagogice, integrîndu-și ideea de unitate națională, subliniind că „noi una sîntem" [62], că una este cultura și școala românească [63], „Gazeta învățătorilor" face din *legătura cu România*, în general, din cea pe tărîm cultural, școlar-pedagogic în special, un principiu călăuzitor de activitate. Astfel, observăm că în paginile „Gazetei învățătorilor" se dau informații cu privire la situația școlii și învățămîntului din România, se elogiază oameni de școală (Spiru C. Haret, V. Gr. Borgovan), se recomandă cărți și reviste cultural-pedagogice, se publică sau se reproduc articolele unor personalități (G. Coșbuc, I. Nădejde, S. Nădejde), profesori și învățători. În programele cultural-artistice organizate de învățătorii transilvăneni sînt întotdeauna

---

[58] *Ibidem*, an. I, nr. 5 din 24 noiembrie 1912, p. 4.
[59] *Ibidem*, an. II, nr. 22, din 8 iunie 1913, p. 1.
[60] *Ibidem*, nr. 21 din 1 iunie 1913, p. 4.
[61] *Ibidem*, nr. 21 din 1 iulie 1913, p. 4.
[62] *Ibidem*, nr. 23 din 20 iulie 1913, p. 1.
[63] *Ibidem*, nr. 33 din 31 august 1913, p. 1.

nelipsite operele lui V. Alecsandri, G. Coşbuc, Al. Vlahuţă etc., la cursurile de vară din România sînt invitaţi şi învăţători din Transilvania.

Unitatea şi solidaritatea tuturor învăţătorilor se oglindesc şi în scrisorile de adeziune trimise atît dintr-o parte, cît şi din alta, cu ocazia unor evenimente mai însemnate din viaţa şcolii şi a învăţătorimii noastre. Semnificativă, în acest sens, este şi telegrama de salut adresată de redacţia „Gazetei învăţătorilor" celui de-al X-lea Congres al învăţătorilor din România, care şi-a desfăşurat lucrările între 10—12 ianuarie 1914, la Bucureşti, în care printre altele se spune: „Voi, care sînteţi fericiţi a gusta libertatea deplină, aveţi putinţa de a Vă perfecţiona şi pătrunde cît mai mult în tainele *ştiinţei educaţiei poporului*... Folosiţi-vă, deci, de acest tezaur scump (libertatea) şi lărgiţi-vă cercul cunoştinţelor cît mai mult, ca astfel noi, cei ce *am fost opriţi* a ne întruni într-un asemenea Congres (e vorba de primul Congres al învăţătorilor din Transilvania convocat în august 1913 — n.n.) să putem învăţa de la voi tot ce pretinde pedagogia modernă" [64].

Legătura cu România reflectă nu numai permanenţa unităţii de viaţă culturală şi spirituală a românilor de pe cele două versante ale Carpaţilor, ci, intrinsec, şi o unitate de concepţie privind scopul şi sarcinile educaţiei şi, chiar mai mult, desăvîrşirea unităţii noastre statale.

TENDINŢE DE ÎNNOIRE A PROCESULUI DE ÎNVĂŢĂMÎNT. Consecventă programului de ridicare a şcolii şi învăţămîntului românesc la nivelul exigenţelor epocii şi de orientare realist-practică a acestuia, sensibilă faţă de tot ceea ce apare nou în acest domeniu, „Gazeta învăţătorilor" găzduieşte în coloanele sale şi unele dezbateri cu privire la: planul de învăţămînt, scopul predării diferitelor obiecte, popularizarea unor metode eficiente de predare etc. Astfel, învăţătorul Petru Zoţu, în articolul *Cerem reforme*, analizînd deficienţele vechiului plan de învăţămînt al şcolilor populare, consideră că noul plan trebuie să fie mai *logic*, mai *concentric* şi mai *practic* [65]. El — scrie I. Roman — va trebui să ţină seama şi de situaţia şcolilor noastre cu un singur învăţător, unde pentru realizarea lui este nevoie de instituirea învăţămîntului alternativ [66].

În ceea ce priveşte scopul predării diferitelor obiecte de învăţămînt, selecţia şi conţinutul lor urmează a se stabili — sub influenţa ideilor „şcolii noi" — numai în funcţie de necesitatea şi utilitatea lor. Privind sub acest aspect obiectele de învăţămînt, G. Cătană arată că „adevăratul scop" al predării *limbii române* în şcoala populară este: „a) ca elevii să ştie ceti bine, în ton firesc, neforţat şi cu logica recerută. Cetirea să aibă influenţă asupra inimei şi voinţei copilului; b) ca elevul să ştie scrie frumos, caligrafic, observînd regulele ortografice de lipsă şi semnele de interfuncţiune; c) ca elevul să fie în stare a-şi pune pe hîrtie ideile sale ori a le expune prin grai viu cu înţeles aşa ca să fie pricepute de toţi" [67]. Scopul *aritmeticii* este „ca elevii să-şi cîştige acele cunoştinţe aritmetice care le sînt indispensabile în viaţa de toate zilele" [68]. La *geografie* elevul trebuie „să-şi cunoască locul, patria sa, să înţeleagă referinţele omului faţă de pămîntul pe care trăieşte şi să observe ordinea în natură" [69]. *Istoria naturii* — scrie E. Drăgan — „are chemarea de a da elevilor cunoştinţe despre viaţa minunată

[64] *Ibidem*, an. III, nr. 1—2 din 11/25 ianuarie 1914, p. 3.
[65] *Ibidem*, an. II, nr. 7 din 4 mai 1913, p. 4.
[66] *Ibidem*, an. III, nr. 1—2 din 11/25 ianuarie 1914, p. 4.
[67] *Ibidem*, an. II, nr. 39 din 12 octombrie 1913, p. 3.
[68] *Ibidem*, an. II, nr. 40—41 din 9 noiembrie 1913, p. 6.
[69] *Idem*, p. 7.

a animalelor și plantelor ; a le face cunoscut foloasele lor pentru om și a trezi dragostea nemărginită față de natură" [70].

În studiul *economiei*, pe lîngă ramurile care se practică peste tot, P. Zoțu consideră necesar ca elevii să studieze și să cunoască, în mod deosebit, acele ramuri ale economiei care în zona sau ținutul respectiv le pot aduce cele mai mari succese și profit [71].

Străduindu-se pentru introducerea în noul plan de învățămînt a unor obiecte noi sau mai puțin prezente pînă acum în practica școlii noastre : *desenul, lucrul manual, industria* etc., „Gazeta învățătorilor" are în vedere nu numai tendința de înnoire a procesului de învățămînt, de apropiere a școlii de viață, ci și o orientare accentuată a tineretului român spre îmbrățișarea diverselor meșteșuguri și meserii menite a compensa, într-un fel, lipsa de pămînt a țăranului și a contribui la ridicarea economică a maselor.

Astfel, adept al introducerii *desenului* printre obiectele de învățămînt obligatorii în școala populară, învățătorul A. Hosztinszky din Oravița, în *Apel către frații colegi români*, după ce subliniază înclinația deosebită a românului spre desen — manifestată cu atîta măiestrie în îmbrăcămintea și portul național, garnisit cu numeroase motive compuse din desene din cele mai frumoase — conchide : „și dacă acest popor s-a dezvoltat așa de frumos pe acest teren fără nici o instrucție sistematică în desen, la ce rezultate minunate ne va îndreptăți activitatea noastră a spera atunci cînd mlădițele noastre române le vom instrui la cea oră de desen în școala elementară" [72].

Referindu-se la necesitatea includerii *lucrului manual* în noul plan de învățămînt al școlilor românești, învățătorul Mursa Coriolan, în cuvîntarea *Lucrul manual în școala poporală*, ținută la adunarea generală a învățătorilor bănățeni (1912), arată că scopul predării acestui obiect în școala noastră este : 1. A dezvolta capacitatea de a cugeta, judeca și înțelege, ca să-și poată însuși desterităților de folos pentru viața practică ; 2. A dezvolta treptat și în mod natural talentul, aplicările și voința elevului de a produce ; 3. A face ca elevul să știe mînui diferite unelte ; 4. A educa pe elevi în aceea direcțiune, ca ei să înțeleagă însemnătatea măiestriilor ceea ce pentru poporul nostru e de mare importanță ; 5. În fine lucrul manual completează dezvoltarea intelectuală și fizică a elevului" [73].

Cît privește *industria*, merită a fi reținute considerațiile învățătorului P. S. Delasînmihai, care — vorbind de „școala viitorului" — cere inițierea elevilor din clasele mai mari ale școlii populare în tainele unor meșteșuguri și meserii. Pentru pregătirea învățătorilor în acest scop, propune înființarea *cursurilor de industrie* — în timpul vacanțelor de vară — conduse de cei mai pricepuți maiștri. La orele de lucru manual în școală ar urma să se confecționeze obiecte de uz casnic-gospodăresc, care, apoi, valorificate ar permite crearea unui fond necesar pentru organizarea unui *mic atelier* în fiecare școală. În felul acesta s-ar putea populariza industria în rîndul maselor și îndruma poporul nostru spre îmbrățișarea diverselor meserii [74].

---

[70] *Ibidem*, an. III, nr. 13 din 4 (17 mai) 1914, p. 3.
[71] *Ibidem*, an. II, nr. 23 din 1913, p. 3.
[72] *Ibidem*, nr. 40—41 din 9 noiembrie 1913, p. 4.
[73] *Ibidem*, nr. 26 din 6 iulie 1913, p. 3.
[74] *Ibidem*, nr. 20 din 25 mai 1913, p. 4.

Intuind importanța orientării profesionale, învățătorul Ghimbășanul — în articolul *Carierele* — subliniază necesitatea studierii și cunoașterii de către învățător a „aptitudinilor și înclinațiilor firești" ale fiecărui elev, pentru ca, în acest fel, să-i poată orienta în mod competent spre diferite profesiuni cu caracter practic cum sînt: lăcătușăria, cismăria, croitoria, zidăria etc.[75]

Preocupările „Gazetei învățătorilor" pentru introducerea și generalizarea unor metode noi, mai eficiente, în procesul instructiv-educativ se concretizează în susținerea aplicării *metodei fonomimice* la învățarea scris-cititului în limba română, metodă experimentată cu succes într-o serie de țări europene, larg răspîndită și în școlile din Ungaria de către Roza Czukrász și Iuliu Gabel — de unde și denumirea *Metodul Gabel* — iar după exemplul colegilor maghiari, Iuliu Vuia și Gh. B. Boieriu sînt printre primii care încearcă să o aplice și la noi.

Pentru a se iniția și a lucra după noua metodă, „Gazeta învățătorilor" recomandă cadrelor didactice să folosească *Metodul fonomimic aplicat la învățarea cetitului și scrisului românesc* (1908) de Gh. B. Boieriu și Gh. Codrea, — lucrare metodică remarcată și apreciată de cunoscutul pedagog Petru Pipoș[76] — precum și *Abecedarul fonomimic* și *Tabele de cetit* de aceiași autori.

În articole ca: *Metodul Gabel în școala română*, *Metodul fonomimic Gabel* etc. (nr. 18, 23—25, 38—39 din 1913), după ce se prezintă esența noii metode și modul de lucru, se evidențiază eficiența ei față de *metoda cuvintelor normale* și de *metoda scriptolegică*, practicate pînă atunci în școlile românești din Transilvania. Mai mult, în „Gazeta învățătorilor" (nr. 28 și 34 din 1913) se relatează și faptul că pedagogul budapestan Iuliu Gabel a fost invitat la adunările generale ale *Reuniunii învățătorilor români sălăjeni* (Șimleu, 10 iulie 1913) și ale *Reuniunii învățătorilor români bănățeni* (Timișoara, 22 august 1913), unde a ținut prelegeri despre metoda sa.

Pe aceeași linie a înnoirii metodelor instructiv-educative merită amintit și articolul lui I. G. Dumitrașcu, *Metodul Montessori*[77], în care face cunoscută învățătorilor noștri metoda pedagogului italian Maria Montessori, încadrată în curentul „educației libere" și „școlii noi", care are la bază principiile autoactivității și autoeducației copilului — metodă viu dezbătută pe atunci în cele mai largi cercuri învățătorești din lumea întreagă.

PROBLEME ALE EDUCAȚIEI MORALE. Lăsînd la o parte implicațiile de ordin religios în problemele educației morale, explicabile prin limitele istorice, social-politice și de clasă ale colaboratorilor revistei, „Gazeta învățătorilor" reflectă preocupări adecvate privind *rolul exemplului în educația morală* și *relațiile dintre părinți și copii*. Astfel, în articolul *Premergerea cu exemplul în școala poporală*, subliniindu-se rolul acestuia în educația morală a elevilor, considerat „cel mai puternic factor de creștere"[78] (educație — n.n.) care influențează *viu, adînc* și *durabil* sufletul copilului, se cere învățătorilor să-și formeze și să-și cultive acele trăsături și valori morale ce urmează a fi inoculate școlarilor, conștienți fiind că în domeniul educației morale nimeni nu poate forma și da altora ceea ce însuși nu posedă.

---

[75] *Ibidem*, an. III, nr. 15 din 2 mai (7 iunie) 1914, p. 2—3.
[76] „Biserica și școala", Arad, an. XXXIII, nr. 16 din 19 aprilie (2 mai) 1909, p. 4.
[77] „Gazeta învățătorilor", Șimleu, an. II, nr. 25 din 29 iunie 1913, p. 3 și nr. 26 din iulie 1913, p. 2—3.
[78] *Ibidem*, nr. 13 din 6 aprilie 1913, p. 3.

Un interesant material, în această ordine de idei, îl constituie şi articolul lui George Coşbuc, intitulat *Respectul copiilor faţă de părinţi,* în care se insistă pentru educarea unor oameni virtuoşi. Cît priveşte raportul dintre părinţi şi copii, G. Coşbuc nu-l priveşte în mod univoc, ci bilateral. Amintind obligaţia părinţilor de a da o educaţie corectă copiilor lor, „cea mai bună moştenire" ce le-o poate lăsa cineva, le atrage, în acelaşi timp, atenţia că „cine vrea ca fiul său să aibă respect de el şi poruncile sale, acela trebuie să aibă însuşi mare stimă faţă de fiul său" [79].

PROBLEME DE ISTORIA PEDAGOGIEI. În ceea ce priveşte istoria pedagogiei universale şi româneşti, „Gazeta învăţătorilor" publică studii ca : *Principiile pedagogice ale lui J. J. Rousseau* (nr. 3—4 din 1912), *Activitatea şi principiile lui Pestalozzi* (nr. 41—45 din 1913) de Iuliu Vuia ; *Şcoala vieţii* (nr. 45 şi 46—47 din 1913) de Lerus, unde se prezintă experienţa lui Lev N. Tolstoi de la şcoala sa din Jasnaia Poliana. Sînt recomandate apoi învăţătorilor lucrările : *J. J. Rousseau — ideile sale pedagogice şi critica lor ; Dr. W. Rein şi activitatea sa pedagogică* de Petru Pipoş ; *Pestalozzi şi educaţia elementară* de Gabriel Compayré, în traducerea lui T. Popoviciu ; *Micul lord Fautleroy* de Tr. Brunett, în traducerea lui I. Nădejde ; *Memorialul jubiliar al R.I.R.S.* de Simion Oros ; *Din viaţa şi activitatea pedagogică a lui V. Gr. Borgovan* de Ioan P. Lazar ; *Anuarul pedagogic* (1913) de O. Ghibu ş.a.

Într-o rubrică specială, intitulată *Şcoalele din lumea mare,* învăţătorii sînt informaţi asupra învăţămîntului elementar din Bulgaria, Grecia, Muntenegru, Danemarca, Norvegia, Suedia, Statele Unite, Japonia etc., în vederea cunoaşterii lui, a selectării unor elemente ce pot fi introduse în şcoala românească, faptul constituind şi un început al posibilităţii de comparare a datelor.

Alături de idei ale clasicilor pedagogiei universale, I. A. Comenius, J. J. Rousseau, J. H. Pestalozzi, A. Disterweg etc., „Gazeta învăţătorilor" se face şi ecoul unor idei şi preocupări ale secţiei române a P.S.D. din Ungaria în materiale ca : *Să învăţăm de la socialişti ; Rolul reuniunilor în dezvoltarea culturală a poporului* de S. Oros şi *Din zborul gîndului* de Ioan Tiberiu Cosma. Astfel, în ultimul articol, de pildă, autorul, după ce se referă la rolul ştiinţei în dezvoltarea societăţii umane, exprimîndu-şi totodată încrederea în forţa progresului şi a unor aşezări mai drepte şi mai bune, conchide : „În ştiinţele sociale pe Marx, Engels... îi am de ideal, căci în inima acestor genii a încăput durerea întregii omeniri" [80].

În concluzie, se poate aprecia că „Gazeta învăţătorilor", prin problematica dezbătută — organizarea învăţătorilor, laicizarea învăţămîntului, orientarea lui realist-practică, promovarea unor tendinţe de înnoire a procedeelor şi metodelor instructiv-educative etc. — prin soluţiile propuse, prin spiritul progresist de care a fost animată, se înscrie în rîndul acelor organe de presă pedagogică ale vremii care au militat consecvent pentru promovarea în plan ascendent a învăţămîntului popular românesc din Transilvania.

---

[79] *Ibidem,* nr. 9 din 9 martie 1913, p. 5.
[80] *Ibidem,* nr. 10 din 13 martie 1913, p. 5.

NOTĂ. În prima parte a acestui articol, apărută în nr. 12/1973 al revistei noastre, al cincilea rînd din final se va citi : „Primul congres al învăţătorilor din Transilvania devine fapt împlinit în februarie 1919".

CĂRŢI—IDEI

Ortografia în şcoală*

Lucrarea prezintă o concepţie unitară despre învăţarea ortografiei, desprinsă din izvoarele existente (experienţa şcolii noastre e inclusă), realizată ca ansamblu de ipoteze de lucru pentru întreaga perioadă de şcolaritate şi pentru fiecare vîrstă şcolară în parte şi structurată pe problemele fundamentale ale temei: principii şi reguli, material, exerciţii, lecţie, greşeală (evaluare). O pedagogie a ortografiei, diferită de ce s-a scris mai înainte, se încheagă astfel din *corelarea datelor lingvistice reale ale sistemului ortografic în vigoare, cu date ale psihologiei genetice, ale psihologiei învăţării şi ale didacticii moderne.* Lucrarea exploatează, în fapt, din perspectiva conţinutului specific şi a realităţilor şcolii noastre, o sumă de adevăruri cucerite de ştiinţele implicate, ilustrînd şi demonstrînd inventiv, printr-o mare bogăţie de exemple în variante, *nebănuitele resurse de care poate beneficia acţiunea pedagogică directă în formarea deprinderilor ortografice.* Ea se adresează tuturor cadrelor didactice, indiferent de disciplina pe care o predau.

Capitolul despre principii şi reguli (p. 11—24) fixează fizionomia generală a ortografiei actuale, aria de acţiune a fiecărui principiu, natura regulii şi raporturile ei cu pronunţia, diferenţiază tipuri de reguli după puterea lor de cuprindere, analizează, din unghiul nevoilor şcolii, structura logică variată a regulilor şi aduce cîteva corective modului de formulare a unor reguli în şcoală. Capitolul este aproape în întregime *inedit* şi oferă criteriile lingvistice care vor orienta tratarea pedagogică propriu-zisă de mai departe.

Contribuţia ştiinţifică a lui George Beldescu în statornicirea fiizonomiei generale a ortografiei actuale în condiţiile unei diversităţi de norme şi atitudini se dovedeşte remarcabilă şi de *inestimabilă utilitate practică.*

Capitolul următor (p. 25—64) defineşte, descrie şi ilustrează categoriile de material utilizabil în învăţarea ortografiei. Dezvoltînd un articol al său mai vechi, din 1957, autorul, pe lîngă *ajutorul practic direct pe care-l oferă şcolii prin exemplele neobişnuit de diverse şi de numeroase, pune în lumină următoarele idei:*

a) volumul nejustificat de restrîns al situaţiilor de ortografie luate în considerare în şcoală, în raport cu realităţile sistemului nostru ortografic;

b) caracterul inevitabil al obligaţiei de a prelungi învăţarea ortografiei dincolo de şcoala generală;

c) condiţionarea funcţionalităţii oricărui material de instruire, în sensul integrării lui în activităţi cognitive efective, într-un efort continuu de prelucrare şi de reconstrucţie activă.

Aceste idei fundamentale oferă *direcţii de lucru fructuoase, largi posibilităţi de convertire în metode şi procedee didactice pe toate treptele şcolarităţii.*

Capitolul despre exerciţiu (p. 65—150) analizează prima dată, în funcţie de natura lingvistică a conţinutului şi de variabilitatea condiţiilor concrete de lucru, factorii angajaţi în formarea deprinderilor ortografice, deducînd din aceasta temeiurile unei largi diversifi-

* G. Beldescu, *Ortografia în şcoală*, Editura didactică şi pedagogică, Bucureşti, 1973.

cări a metodelor, precum și necesitatea și cerințele unei exersări reale, funcționale. *Sînt reevaluate exercițiile de limbă tradiționale* (descrise de autor în 1960 și 1966), *se introduc tipuri noi :* exercițiile de educare a auzului și a pronunției, analiza mesajelor în vederea educării percepției integrale a limbajului sau exercițiile structurale și se sugerează forme mai variate de desfășurare a activităților de exersare.

Varietatea și ineditul exercițiilor oferă profesorilor o gamă largă de opțiuni în funcție de nivelul și particularitățile colectivului de elevi.

Capitolul consacrat lecției (p. 151—219) depășește în importanță rațiunea lui de a fi în economia cărții (descrierea și ilustrarea în variante a modelelor de transmitere-însușire a informației și de exersare). Aici se precizează, de exemplu, că *accesul la învățarea ortografiei nu este și nu poate fi unidirecționat, că există mai multe căi de acces :* mecanică, intuitivă, rațională — în funcție de situația de ortografie, de regulă și de raportul dintre aceasta, posibilitățile intelectuale ale elevilor și particularitățile limbajului lor. Este capitolul care enunță tezele cele mai importante ale concepției autorului și care aduce corective radicale mentalității cu care ne-am obișnuit.

Aprofundat de către profesori și învățători, acest capitol poate aduce schimbarea opticii tradiționale, înlesnind asimilarea modalităților moderne prin care ortografia, acest etalon al culturii fiecărui om, devine o zestre durabilă și productivă.

Ultimul capitol (p. 221—265) întregește — prin tezele privitoare la conceptul de greșeală, la nivelul de gravitate, la tipurile și cauzele greșelilor, la funcțiile și modalitățile evaluării etc. — concepția unitară pe care am remarcat-o la început. Aproape totul este nou în literatura noastră metodică, dar ne mulțumim să subliniem aici ideea cu care se încheie cartea și care constituie de fapt firul călăuzitor al tuturor compartimentelor ei : „Problema ortografiei în școală nu poate fi rezolvată prin acțiuni curative, terapeutice, oricît de asidue și de bine organizate ar fi ele, ci printr-o pedagogie preventivă !" Autorul consideră că în *a face să pătrundă în conștiința dascălilor această idee și a o face să rodească în sensurile sugerate de-a lungul lucrării stă rațiunea de a fi a cărții sale.*

ZINA SÎRBU

Teorie și experiment în însușirea conceptelor biologice*

Printre reușitele apariții la Editura didactică și pedagogică, notăm și recenta lucrare *Empiric și științific în învățare* de M. Zlate. Plasată într-o zonă de investigație interdisciplinară, lucrarea situează pe autorul ei în rîndul cercetătorilor aplecați cu stăruință spre analiza și interpretarea teoretico-conceptuală a unor realități controversate ale psihologiei învățării și gîndirii și umple cu limpezimi de structuri experimentale autentice și cu fapte sesizate evolutiv cîmpuri și zone ale practicii școlare axate pe procesul însușirii conceptelor, mai puțin studiate în literatura psihopedagogică românească.

Lucrarea își propune investigarea procesului formării conceptelor într-un domeniu mult discutat și anume cel al științelor biologice, care a suferit dese modificări în ultima vreme, fie privitor la succesiunea predării, fie la organizarea materialului științific în manuale. Autorul, deși conștient de faptul că unele modificări ar mai fi încă posibile și în viitor, consideră că tocmai în astfel de condiții studiile și cercetările sînt cu atît mai necesare.

Structural, lucrarea se organizează pe trei mari secțiuni. Prima secțiune, cu o valoare informativ-explicativă, pune temeiurile procesului formării noțiunilor în școală. Ea furnizează un bogat și amplu material documentar cu privire la procesul formării noțiunilor. Sînt astfel discutate contribuțiile unor autori ca

* M. Zlate, *Empiric și științific în învățare*, Editura didactică și pedagogică, București, 1973. 280 p.

L. S. Vîgotski, J. Piaget, J. S. Bruner, P. I. Galperin etc. Apelul la autoritatea lucrărilor unor autori de mare prestigiu (ca cei de mai sus) este unul de raportare comparativ-critică, doctă și pertinentă în același timp. Dialogul — cu stufoasele ramificații ale teoriilor prezentate — pune în evidență un spirit analitic, receptiv la experiențele-sinteză ale practicii școlare și, în același timp, îl situează pe autor pe pozițiile psihologiei acționale, poziție dintre cele mai fecunde în cercetarea procesului formării noțiunilor. M. Zlate reușește să contureze un tablou veridic al principalelor tendințe actuale ale procesului însușirii conceptelor și mai ales să extragă din materialul prezentat două probleme cu largi implicații în propria lucrare, dar și în cadrul procesului de învățămînt: cea referitoare la relația dintre spontan și dirijat în învățare și cea referitoare la relația dintre imagine și concept în formarea noțiunilor. Autorul arată că rezolvarea corectă a ultimului raport „se poate obține numai prin aprecierea specificului fiecărui domeniu al cunoașterii științifice, iar dacă este vorba de procesul de învățămînt, de *specificul cognitiv al fiecărui obiect de învățămînt*" (p. 42). Ni se enunță parametrii specificului cognitiv, se distinge cu claritate conceptualul de operațional în structura noțiunilor, se creează o bază teoretică pentru înțelegerea unității dintre diversele categorii de concepte și, pozitiv pentru planul pedagogic, se încearcă o clarificare a raporturilor dintre formativ-informativ, spontan-dirijat. Din domeniul vast al psihologiei învățării și gîndirii, se decupează apoi problema noțiunilor empirice și științifice, cea a raporturilor dintre ele, a cîtorva factori care concură la formarea unor astfel de noțiuni — probleme care constituie însăși substanța lucrării.

Secțiunea a doua a lucrării este dedicată prezentării probelor utilizate în cercetarea experimentală a noțiunilor empirice și științifice și materialului rezultat de pe urma aplicării lor. Sugestivă ni se pare a fi gruparea procedeelor de investigație. Astfel, într-o primă grupă sînt încadrate probele specifice fazei inițiale a învățării (proba nedirijată, dirijată, recunoașterea după imagini, metoda definițiilor), în timp ce într-o a doua grupă se încadrează probele specifice fazei finale a învățării (proba de caracterizare — diferențiere, de integrare, de alegere a răspunsurilor corecte). Privitor la aceste probe, notabili sînt în economia lucrării cel puțin trei factori: primul e acela că probele aplicate, prin dubla lor destinație — de investigație propriu-zisă și de ghid orientativ în practica instructivă a cadrelor didactice — au un mare grad de operaționalitate, devenind atît temei ontologic, cît și gnoseologic în efortul de a pătrunde în esența fenomenelor cunoașterii biologice; al doilea îl constituie faptul că cercetările au avantajul unei decantări în timp a datelor rezultate (cercetările au început încă din anul 1960) și generează un mare grad de credibilitate prin aria extensivă a parametrilor urmăriți — medii diferite, nivele diferite de vîrstă, diferite stiluri cognitive, mai multe sisteme și forme de predare etc.; al treilea derivă din faptul că autorul știe să îmbine armonios datele concrete de cercetare cu interpretarea și valorificarea lor teoretico-științifică, oferindu-ne modalități interpretative valabile și pentru alte domenii decît cel al disciplinelor biologice.

Secțiunea a treia a lucrării cuprinde o amplă dar densă expunere a principalelor tipuri de noțiuni empirice și științifice, a principalelor caracteristici ale acestor noțiuni, a relațiilor dintre ele, a factorilor care contribuie — fie pozitiv, fie negativ — la constituirea lor (organizarea materialului în manuale, rolul profesorului în predarea cunoștințelor, locul și rolul elevului sau al materialului intuitiv în acest proces). Analiza întreprinsă permite autorului caracterizarea analitică a ceea ce am putea denumi „gîndirea biologică" a elevilor. Totodată, remarcăm prezența în lucrare a unor contribuții teoretice de importanță științifică. Astfel, spre deosebire de alți autori, care consideră că în procesul de învățămînt ar trebui să se „sară" peste cunoștințele empirice ale elevului, M. Zlate demonstrează că la anumite obiecte de învățămînt (printre care și biologia), la care aceste cunoștințe au o extensie și o putere mare, a face abstracție de cunoașterea empirică ar fi o mare greșeală. La științele biologice, relația dintre empiric și științific capătă caracter legic. De asemenea, se descrie un nou tip de abstract, specific pentru științele biologice, numit sugestiv „abstractul intuitiv-plastic",

care se înscrie ca primă formă de abstract ce pătrunde în gîndirea copiilor, alături de abstractul figural (de la geometrie) sau de acele „abstracții ale abstracțiilor" (de la gramatică) care îl urmează îndeaproape. Se desprinde apoi existența în gîndirea copiilor a unor noțiuni ce cuprind în egală măsură atît însușirile esențiale ale obiectelor și fenomenelor, cît și pe cele neesențiale, amestecate, puse pe același plan, care ar constitui, după părerea autorului, o punte de trecere și de legătură între senzorial și logic, „stația intermediară" dintre acestea. Contribuțiile de ordin teoretic sînt mai numerosae și nu ne propunem să stăruim asupra lor. Dorim să remarcăm însă valoarea practică pe care o au astfel de contribuții pentru organizarea procesului de învățămînt.

Desigur că dinamica fenomenului educațional poate să amendeze o serie de concluzii trase de autor. Dialectica spontan-dirijată în raporturile elevului cu structura unei discipline școlare, acordul imediat sau latent al acestuia cu natura și ierarhia structurilor destinate învățării, oscilația între centralitatea sau decentralitatea intereselor și opțiunilor sale etc. pot fi tot atîtea elemente aleatorii și deseori contradictorii într-o situație concretă de învățare.

Se desprinde faptul că lucrarea lui M. Zlate reușește să ofere soluții și sugestii actuale pentru practica instructiv-educativă. Ipotezele formulate de autor nu rămîn doar simple aserțiuni, ci, pe lîngă faptul că cunosc în traiectul validării filtrul verificării prin probele enumerate, se umplu de conținut concret, capătă valoare metodologică orientativă.

Putem conchide că lucrarea este angajată și se înscrie în eforturile generale de perfecționare a metodologiei și tehnologiei didacticilor particulare. Ea poate fi un instrument util atît pentru specialistul care predă științele biologice în școală, cît și pentru profesorii de la alte specialități și pentru studenții în psihologie și pedagogie, chemați a contribui prin eforturi comune — acum sau în viitor — la formarea unei gîndiri active, flexibile, creatoare, a elevilor.

IOAN NEACȘU

Predarea matematicii și fizicii

În cadrul colecției „Modernizarea învățămîntului", editată de Institutul central de perfecționare a personalului didactic — Biblioteca centrală pedagogică — a apărut de curînd *Predarea matematicii și fizicii*, volumul 2.

Partea I a volumului, intitulată *Predarea matematicii*, cuprinde 12 referate. Două dintre ele tratează aspecte generale ale modernizării învățămîntului matematic (Pierre Andureau: *Încotro se îndreaptă matematica modernă?*; și Kenneth W. Richmond: *Matematica nouă*). În referatul după articolul lui R. Wood: *Obiectivele predării matematicii* se arată cum se aplică la matematică taxonomia lui Benjamin S. Bloom, prin care obiectivele predării sînt definite în termeni comportamentali. Această definire în termeni precișI de comportament specific permite, încă din etapa alcătuirii programei, stabilirea cu claritate a ceea ce se urmărește prin predare, ce cunoștințe, priceperi și deprinderi urmează să posede fiecare elev la sfîrșitul unei anumite perioade de învățămînt, înlăturîndu-se astfel arbitrarul în evaluarea finală a rezultatelor.

Referatul după articolul lui David Wheeler intitulat *Rolul profesorului* discută modul în care profesorul trebuie să se manifeste comportamental în clasă pentru a stimula dezvoltarea independentă a elevului, pentru a realiza un învățămînt eficient.

Despre algoritmizare se ocupă referatul după articolul lui Hans Bock: *Descrierea proceselor algoritmice prin utilizarea ciclurilor.*

În referatul după articolul lui Jacques Beauvais: *Psihologie și matematică* sînt tratate aspectele psihologice ale predării matematicii, în lumina concepției genetice a lui Jean Piaget. Conceptele lui Piaget despre stadiile de dezvoltare intelectuală se află și la baza articolului lui K. F. Collis: *Gîndirea matematică operațională concretă și operațională formală.*

Articolul lui J. K. Backhouse: *Predarea matematicii la elevii de liceu mai puțin dotați* se ocupă de conținutul materiei predate și de metodele de predare adecvate acestor elevi. Problema corelațiilor dintre predarea a două discipline înrudite este dezvoltată în referatul: A. V. Usova *Unele probleme ale interdependenței în predarea fizicii și matematicii.*

În partea a II-a a volumului intitulată *Predarea fizicii*, care cuprinde 7 referate, sînt tratate: problema programării (L. D. Hainaut: *Învățămîntul programat în fizică*), algoritmizarea (Hans Voigt: *Formele prescripției algoritmice și funcția lor în predarea fizicii*) și modelele și modelarea (D. I. Senner: *Problema posibilității de modelare și a caracterului intuitiv în predarea fizicii atomice* și Manfred Wünschmann, Wolfgang Thiele, Dieter Lorentz: *Comparări cu privire la noțiunea de model și la metoda modelului în predarea fizicii. Cu privire la tratarea cîmpului și a modelelor cîmpului în predarea fizicii).*

În referatul despre articolul lui Julius S. Miller: *Probleme importante în predarea fizicii*, apărut în volumul *Enseignement actuel de la physique*, editat la Paris de O.C.D.E., sînt prezentate o serie de considerații metodice pe marginea unor experiențe simple sau spectaculoase și în legătură cu mecanismul de funcționare a unor jucării, prin care se urmărește dezvoltarea puterii de judecată și a imaginației elevilor.

SERGIU ȘTEFĂNESCU

Grigore Tăbăcaru, o viață închinată școlii și culturii românești

Recent, a apărut la Bacău o culegere dedicată pedagogului și omului de cultură băcăuan Grigore Tăbăcaru, editată de Comitetul județean de cultură și educație socialistă și de Casa corpului didactic Bacău. Volumul de față pune în evidență valoarea umanistă, științifică și patriotică a operei lui Tăbăcaru (de la a cărui naștere s-au împlinit, în noiembrie 1973, 90 de ani) însumînd studiile și comunicările ținute cu ocazia sesiunii științifice organizate în noiembrie 1971 de Comitetul județean de cultură și educație socialistă, Inspectoratul școlar județean, Casa corpului didactic și Sindicatul învățămîntului Bacău, cu sprijinul prețios al foștilor elevi ai lui Tăbăcaru, constituiți într-un comitet de inițiativă. Lucrarea a apărut sub coordonarea științifică a Institutului de științe pedagogice.

Prezenta culegere trebuie considerată ca un prim pas de evaluare a moștenirii lăsate de Tăbăcaru, de integrare a ei în patrimoniul vieții spirituale noi.

Volumul se deschide prin articolul prestigios al prof. univ. dr. doc. Stanciu Stoian, membru corespondent al Academiei R.S.R. Într-un stil nuanțat, se arată că Gr. Tăbăcaru a ocupat un loc de frunte atît în Bacău cît și pe plan național prin activitatea sa științifică în domeniul pedagogiei și se analizează concepția lui pedagogică în contextul vremii.

O altă serie de articole privesc parțial opera pedagogică și didactică a lui Gr. Tăbăcaru. Astfel, remarcăm studiul: *Didactica experimentală — preocupare de bază a profesorului Grigore Tăbăcaru*, semnat de fostul elev al lui Grigore Tăbăcaru, regretatul profesor Neculai I. Bibiri și studiul *Personalitatea educatorului în concepția lui Grigore Tăbăcaru* de prof. Miluță Bortă.

Un alt articol care privește exigențele și obligațiile educatorului și pune în prim plan personalitatea copilului este studiul Victoriei Popovici: *Drepturile și protecția copiilor în concepția profesorului Grigore Tăbăcaru*, din care se degajă personalitatea educatorului de mare prestigiu, a marelui iubitor de copii și tineret, a umanistului care a fost Grigore Tăbăcaru, întemeietorul Societății pentru protecția copilului din Bacău. Tot în această ordine de idei remarcăm și articolul lui Mircea Ștefan: *Pedagogia jocului la Grigore Tă-*

băcaru. Din ambele articole reiese cît de bine cunoștea Grigore Tăbăcaru particularitățile psiho-fizice ale copiilor, întinsele sale cunoștințe de psihologie și de pedagogie experimentală.

Semnalăm, în continuare, un grupaj de articole: *Conceptul de experiment pedagogic în opera lui Grigore Tăbăcaru* de E. M. Brandză și Dumitru Muster: *Pedagogul Grigore Tăbăcaru, adept și promotor al școlii active, psihologiei și pedagogiei experimentale în România* de Voicu Ichim; *Psihologia și pedagogia gîndirii în opera profesorului Grigore Tăbăcaru* de Constantin Moscu, elevul și colaboratorul său apropiat; *Grigore Tăbăcaru, pionier în docimologia românească* de D. Muster. Petre Filioreanu și Octavian Neamțu iscălesc două articole privind educația socială și concepția sociologică a lui Grigore Tăbăcaru, iar Ioan N. Vlad semnează studiul *Contribuția lui Grigore Tăbăcaru la definirea conceptului de „școală activă".* Un articol dens și semnificativ aparține lui C-tin Rusu: *Actualitatea concepției pedagogice a lui Grigore Tăbăcaru.*

Un grup de articole privește pe animatorul cultural, publicistul, literatul Grigore Tăbăcaru. Astfel, menționăm articolele prof. dr. Alecu Viorel, Marin Cosmescu, Gheorghe Pătrar, Gh. I. Simion. O evocare caldă, închinată amintirii lui Tăbăcaru, este datorită prof. univ. dr. Al. Tohăneanu.

Din toate articolele culegerii semnate de profesori, de cercetători ai Institutului de științe pedagogice din București, de foști colaboratori și elevi ai școlii lui Grigore Tăbăcaru, se degajă faptul semnificativ că viața și activitatea lui Grigore Tăbăcaru constituie un exemplu viu de muncă devotată, pusă în slujba școlii și intereselor poporului.

P. V.

Catedra

Sub titlul *Catedra,* Inspectoratul școlar Arad a editat recent o culegere de studii elaborate de cadrele didactice din județ. Culegerea are coordonatori pe profesorii Vasile Popeangă, Ioan Lucaci și Maria Tomov de la Liceul pedagogic din Arad. Volumul — cuprinzînd peste 400 de pagini — este rezultatul colaborării unui număr mare de învățători, profesori și educatoare din orașul și județul Arad, cadre cu o bogată experiență în activitatea la catedră, ca și în munca de cercetare, dar și cadre tinere, care acum se formează și pentru care colaborarea la întocmirea acestei culegeri reprezintă o prețioasă ucenicie.

Apariția volumului este o expresie a preocupărilor științifice ale cadrelor didactice pe linia problemelor complexe și adeseori dificile pe care le ridică învățămîntul în contextul societății de azi, în care orice activitate socială se cere fundamentată, organizată și desfășurată în mod științific.

Primul capitol este consacrat unor *probleme ale organizării activității școlare.* Studiile cuprinse aici dezbat aspecte ale organizării și desfășurării activității didactice pe cabinete și laboratoare, ale desfășurării muncii de învățare pe grupe de elevi. Activitatea tehnico-productivă în liceele de cultură generală, menită să sporească eficiența socială a școlii prin calificarea profesională a elevilor, comportă structuri organizatorice noi, atrăgînd după ele funcții instructiv-educative noi. Activitatea de conducere a școlii, ca funcție socială, implică, pentru optimizarea ei, cooperarea — ca o componentă importantă a sa — atît între conducător și subordonați, cît și între colective de muncă. În același timp, relațiile stabilite între clase și diriginte, în contextul concepției moderne despre clasa de elevi, presupun o modernizare a activității dirigintelui, în concordanță cu noile cerințe socio-pedagogice contemporane.

Studiile celui de al II-lea capitol sînt consacrate *perfecționării tehnologiei di-*

dactice la nivelele învățămîntului preșcolar, primar și liceal. Problemele prezentate sînt variate și sînt luate direct din practica cotidiană a educatorului : aspecte ale utilizării diferitelor metode și procedee pentru educarea și dezvoltarea vorbirii și atenției preșcolarilor și elevilor mici, precum și utilizarea unor procedee metodice în predarea lecțiilor : structuralitatea — procedeu metodic explicativ, funcționalitatea — modalitate de analiză a fenomenelor sociale în predarea istoriei, comentariul în cadrul lecțiilor de literatură, explicarea relației organism-mediu și a echilibrului biologic în lecțiile de biologie.

Remarcăm în aceste prime două capitole că tratarea problemelor se fundamentează pe faptul concret : activitatea unei școli, experiența personală ca diriginte, lecții ținute la clase, exemple de utilizare a diferitelor metode și procedee etc. Pus la îndemîna cititorilor, tot acest bogat material se înscrie în preocuparea pentru efectuarea unui larg schimb de experiență între cadrele didactice.

Capitolul al treilea are un caracter *sociologic.* Cuprinde lucrări de investigații în mediul rural referitoare la școală, la elemente de cultură populară, la particularități lexicale și fonetice ale graiului dintr-o anumită arie dialectală a județului. Studiile cuprinse în acest capitol pornesc de la ideea nevoii de a cunoaște temeinic și multilateral lumea satului, în condițiile în care învățătorul sau profesorul este cel care organizează și conduce viața culturală a satului, care veghează la păstrarea și la perpetuarea tradițiilor culturale.

Asemănătoare prin caracterul lor de cercetare sînt materialele cuprinse în capitolul al IV-lea. Este vorba de *studii de istorie locală.* Unele dintre acestea se referă la aspecte ale activității culturale din județul Arad, altele relevă aspecte ale vieții politice și sociale a Aradului surprinse în cîteva momente de mare însemnătate.

Elaborate de profesori cu o îndelungată și rodnică activitate de cercetare a istoriei locale, studiile cuprinse în acest capitol scot în evidență tradițiile culturale și de luptă ale arădenilor, contribuția lor la dezvoltarea culturii românești, la lupta socială și politică a poporului român în înfăptuirea idealurilor sale sociale și naționale.

Apariția culegerii de studii *Catedra* este o inițiativă valoroasă, volumul constituind un instrument de lucru util cadrelor didactice.

Prof. TATIANA CRIȘPAI

O lucrare importantă de pedagogie comparată*

Tratatul de științe pedagogice, proiectat în 6 volume, sub direcția lui M. Debesse și G. Mialaret, două nume de prestigiu în specialitate, se găsește la al treilea volum de apariție, intitulat *Pedagogie comparată,* după apariția *Introducerii* (vol. I) și *Istoriei pedagogiei* (vol. II).

Redactat de un larg colectiv de autori, specialiști din diferite țări ale lumii, volumul se impune prin problematica sa vastă, prin structura unitară, prin ținuta științifică (index onomastic, topografic și analitic) și prin claritatea cu care sînt analizate diferitele sisteme pedagogice din lume.

În volumul III, după o *Introducere* în care M. Debesse precizează locul lucrării în ansamblul „tratatului" și-i explică structura, J. Lauwerys, directorul Institutului atlantic de educație (Canada), prezintă în primul capitol, intitulat *Pedagogia comparată,* într-o succintă dar condensată expunere, apariția pedagogiei comparate, sursele sale, proiectele de cercetări, importanța crescîndă a problemelor metodologice și tendințele mondiale în domeniul educației. Prin sugestiile și prin caracterul său sintetic, capitolul deschide într-adevăr o fereastră largă spre problematica pedagogiei comparate, suscitînd reflexii interesante și active.

Lucrarea se împarte în două părți, una cuprinzînd sistemul pedagogic francez, cealaltă sistemele pedagogice străine. Absența unor sisteme pedagogice din cea de-a doua parte, cum este cazul Japoniei, al Americii Latine, este motivată de M. Debesse în *Introducere.* Lucrarea vrea să fie — după expresia proprie a redactorilor —

* *Traité de sciences pédagogiques,* vol. 3, *Pédagogie comparée,* (sub dir. M. Debesse și G. Mialaret), P.U.F., Paris, 1972, 442 p.

„un tablou al educației în lume", subliniind mai ales trăsăturile caracteristice marilor sisteme și încercînd să le explice și să surprindă tendințele de viitor ale acestora.

Pe un mare număr de pagini (39—261) sînt prezentate particularitățile sistemului pedagogic francez, formele și gradele sale, precum și influența pe care el a exercitat-o asupra altor țări (Belgia, Suedia, Canada etc.). Primul subcapitol examinează *Filozofia și evoluția sistemului francez* (A. Biancheri), punînd în paralel trăsăturile sistemului tradițional (raționalismul, centralizarea, pluralismul ideologic, rezistența la schimbare) cu evoluția spre un adevărat sistem (obiectivele, evoluția conținutului, a metodelor, pregătirea cadrelor, structurile și evoluția spre un sistem organic).

În subcapitolele următoare sînt analizate, pe rînd, învățămîntul preșcolar (J. Bandet), școala elementară (J. Leif), învățămîntul secundar (L. François), învățămîntul tehnic (L. Géminard) și învățămîntul superior (R. Dolchet), fiecare subcapitol constituind un fel de schiță istorică a evoluției domeniului respectiv, o trecere în revistă a problematicii sale și o prefigurare a perspectivelor de dezvoltare.

Iată structura subcapitolului referitor la învățămîntul superior : Introducere ; Principiul unității și diversității învățămîntului superior, Revoluția din 1789 ; Un monolit universitar ; Universitatea imperială ; Debutul unei ere noi pentru învățămîntul superior : anul 1885 ; Perioada 1945—1968; Evenimentul 1968 ; O nouă cartă : legea de orientare a învățămîntului superior din 7 nov. 1968 și Concluzia. Pe lîngă faptul că subcapitolul trece în revistă principalele momente ale învățămîntului superior, el examinează critic și problematizează foarte multe aspecte ale acestui tip de învățămînt.

În partea a doua a acestui capitol sînt prezentate și discutate țările parțial francofone *(Belgia, Suedia, Canada)*, în care influența sistemului de învățămînt francez este evidentă, cu toate deosebirile și distanțele dintre ele. În ultimul subcapitol este tratată *Influența sistemului francez în lume* (J. Auba), cu privire specială la *Africa* și la *America de Sud*, căutîndu-se explicația și cauzele acestui fenomen și arătîndu-se condițiile diferite care au generat acest proces (de influențare), creînd Franței „o poziție privilegiată".

În cea de-a doua parte a volumului — *Sistemele pedagogice străine* — sînt tratate : *Educația în Anglia și Țara Galilor* (B. Holmes) ; *Sistemul educativ al Statelor Unite și influența sa în lume* (G. Bereday și U. Springer) ; *Știința educației și sistemul educativ în R.F. Germania* (H. Röhrs) ; *Sistemul educativ al U.R.S.S. și influența sa în lume* (A. Vexliard) și *Sistemul educativ al R.P. Chineze* (R. Price). Ultimul capitol — *Pentru o geografie a educației* — este scris de M. Debesse.

După cum se vede, această parte se rezumă la prezentarea, mai sumară sau mai dezvoltată, a principalelor sisteme educative care se confruntă azi în lume. Aproape fiecare sistem este descris pornindu-se de la structura sa (pe grade), arătîndu-i-se caracterul democratic, conținutul, pregătirea cadrelor, tendințele de dezvoltare și influența pe care a exercitat-o asupra altor țări. Acest lucru devine mai evident în cadrul sistemului american și al celui sovietic.

Prezentarea acestor sisteme, deși inegală și făcută după criterii diferite, permite o comparație, cel puțin în linii generale, a principalelor componente ale sistemelor înfățișate (durată, structură, tipuri, administrație, programe etc.), punîndu-l pe cititor în posesia datelor pe baza cărora poate face aprecieri întemeiate cu privire la stadiul de dezvoltare a învățămîntului din țările respective și cu privire la populația cuprinsă în diferite forme de instruire.

Sistemul educativ din *Regatul Unit*, care în realitate cuprinde Anglia și Țara Galilor, Scoția și Irlanda de Nord, cunoaște diferențe sensibile între țările respective, avînd doar unele aspecte comune. Examinarea educației în Anglia și în Țara Galilor dă o imagine generală despre căutările, încercările, „rezistențele", ce se manifestă în cadrul învățămîntului și despre influențele pe care acesta le-a exercitat asupra unor dominioane și le-a suferit mai ales din partea Statelor Unite.

A vorbi despre un adevărat sistem educativ în *Statele Unite* este pretențios, zic autorii studiului, el fiind mai degrabă un „conglomerat de structuri și practici" (p. 297). Într-o formă concisă sînt schițate principalele caracteristici ale învățămîntului american, istoria și structura sa, schimbările și reformele, influența în străinătate și educația în America Latină. Orientarea practică, descentralizarea, varietatea programelor, ritmul activităților sînt note caracteristice ale acestui sistem,

cu toate că dintr-un anumit punct de vedere nivelul de instrucție al școlilor americane este scăzut („bas"), chiar dacă el formează cadre cu calificare înaltă tot atît de numeroase ca și în alte țări și dacă exercită o largă influență asupra unor state europene.

În legătură cu sistemul educativ din *R.F. Germania*, o atenție specială se acordă științei educației și cercetării pedagogice, care inițial se bucurau de prea puțină atenție.

Sistemul educativ al *U.R.S.S.* este examinat în raport cu sarcinile pe care și le-a propus atît sub unghiul structurii, cît și sub acela al accesibilității, al formării cadrelor, al cercetării pedagogice și mai ales sub acela al influenței pe care pedagogia sovietică a exercitat-o asupra altor sisteme de învățămînt socialiste și nesocialiste. Planul de studii, caracteristicile sistemului de învățămînt din țările socialiste și numeroasele date oferite (cifre, statistici etc). vin să demonstreze influența pe care sistemul de învățămînt sovietic o exercită asupra multor țări europene și din alte continente.

Sistemul educativ *chinez* este succint înfățișat, cu accent mai ales pe structura organizatorică. Politica școlară chineză, zice autorul, va arăta care din orientările prezente este cea mai eficientă și care va corespunde optimal obiectivelor cultural-economice urmărite.

În încheierea volumului, M. Debesse încearcă să înlesnească o generalizare a unor constatări, prin avansarea unor importante idei cu privire la o *Geografie a educației*. Analiza sumară, comparațiile unilaterale și incomplete, corelările puține etc. îl determină pe autor să tragă o linie de unire între diferitele capitole. Studiul, deși foarte succint, ridică numeroase probleme cu privire la posibilitatea constituirii unei geografii a educației și cu privire la relațiile ei cu alte discipline (istoria, sociologia, științele economice, filozofia educației etc.), argumentînd utilitatea unei astfel de ramuri a științelor educației.

Cu toate că lucrarea aci prezentată poate fi considerată mai degrabă ca un studiu al sistemului de învățămînt francez, comparabil cu alte cîteva sisteme pedagogice (uneori autorii zic sisteme de educație sau de învățămînt), ea rămîne totuși o operă de pedagogie comparată, datorită modului în care a fost concepută și realizată. Prin coordonatele la care s-au raportat toți autorii, prin documentele utilizate, prin claritatea prezentării și prin ampla documentare, ca și prin încadrarea problematicii lucrării într-o perspectivă deschisă (cap. I) și într-una generalizatoare (cap. ultim), volumul respectiv are un profil propriu și se înscrie ca o carte de valoare în domeniul pe care îl reprezintă

DUMITRU SALADE

Obiectivele predării matematicii în școală

Problema stabilirii obiectivelor învățămîntului matematic în școală, în funcție de cerințele mereu crescînde ale dezvoltării economiei și industriei noastre socialiste, cum și de particularitățile dezvoltării științelor în epoca contemporană, a constituit și continuă să intereseze în modul cel mai activ cercuri de specialiști matematicieni, oameni de știință, pedagogi și psihologi, precum și metodicieni din țara noastră. Una din sarcinile imediate ale activității de cercetare, desprinsă în urma analizei lucrărilor Colocviului Național, pe Pedagogie, care a avut loc în 1970 la București, a fost elaborarea unui chestionar privind predarea matematicii în școli. Acest chestionar a fost întocmit de tov. Vasile Ștefănescu, cercetător științific principal al Institutului de științe pedagogice, beneficiind de colaborarea și sprijinul tov. academician Octav Onicescu, cu scopul de a se cunoaște opinia profesorilor pentru a elabora o lucrare care să permită automatizarea calculelor de interpretare a rezultatelor.

Fiecare din problemele sau întrebările cuprinse în acest chistionar pot constitui un fundament pe care să se desfășoare în perspectivă o vie activitate de experimentare. Ele pot oferi, în același timp, subiecte de meditație profesorilor care au preocupări pe linia modernizării învățămîntului matematic, oferindu-le puncte concrete de referințe.

Institutul de științe pedagogice aduce de pe acum mulțumiri profesorilor care vor comenta toate sau numai unele probleme incluse în întrebările acestui chestionar și le va da răspunsul. Observațiile sau comentariile asupra punctelor din chestionarul de mai jos vor fi trimise pe adresa Institutului de științe pedagogice (tov. V. Ștefănescu), Str. Sfinții Apostoli nr. 14, Buc., Sector 6.

1. SCOPURILE ÎNVĂȚĂMÎNTULUI MATEMATIC.

Întrebările din acest capitol urmăresc să clarifice o serie de probleme care privesc orientarea generală a învățămîntului matematic în școli.

1.1. Pentru fiecare ciclu în parte : pe care cunoștințe teoretice le considerați necesare pentru activitățile practice viitoare ? (Tipuri concrete de probleme).

1.2. Specificați cunoștințele necesare pe etapă de vîrstă și specialitate.

1.3. Care sînt cunoștințele matematice necesare pentru cultura matematică a elevilor din gimnaziu și din liceu ?

1.4. Ce cunoștințe socotiți că ajută mai mult la dezvoltarea gîndirii și cum ?

1.5. Care formă de organizare a învățămîntului considerați că este mai eficientă în etapa actuală (licee de specialitate, licee subordonate universităților, instituțiilor) ?

Dacă formele de organizare trebuie să țină seama și la ce nivel de aptitudini matematice sau opțiuni profesionale ? (Viitori matematicieni, fizicieni sau viitori ingineri constructori etc.).

1.6. Ce părere aveți despre structura învățămîntului liceal ?

1.7. Cum ar urma să se facă împărțirea elevilor pe secții (prin examene, selecție de către profesori și prin ce metode sau după dorința candidaților) și în ce măsură o socotiți definitivă pentru elevi ?

2. PROBLEME PEDAGOGICE ALE ÎNVĂȚĂMÎNTULUI MATEMATIC

Se urmărește precizarea principiilor pedagogice ale activității de învățare la matematică.

2.1. Cum socotiți, în diverse situații speciale, trecerea de la modele simple și intuitive la aspectul abstract al conceptelor și faptelor matematice ? Exemple : grup, inel, corp. (Definiții abstracte bazate pe experiențe anterioare și modalități concrete fără a se da explicații).

2.2. Propuneți o ordine în care să se introducă la fiecare nivel de învățămînt sau pentru unul dintre nivele, conceptele abstracte a căror folosință se discută în momentul de față. Dați și o scurtă justificare pentru fiecare.

2.3. Care dintre metode : introducerea inițială, progresivă și într-o formă elementară a conceptelor sau includerea lor în programe pe măsura generalizărilor și a acumulări unei anumite experiențe, sau metoda directă axiomatică contribuie, după părerea dv., într-o măsură mai eficientă la dezvoltarea gîndirii matematice a elevilor ?

2.4. Dați schițe de lecții (una sau două) cu caracter euristic (cu participarea activă a elevilor) și exemple de lecții cu proces de abstractizare.

3. ÎVĂȚĂMÎNTUL MATEMATIC ÎN CLASELE PRIMARE

Se urmărește precizarea scopurilor învățămîntului matematic în primele 4 clase.

În învățămîntul actual se disting net două obiective : operațiile cu numere naturale și raționamentele în probleme cu text. Se urmărește, prin aceste întrebări, să se stabilească obiective matematice și psihologice în strînsă legătură cu funcțiile formative ale învățămîntului matematic.

3.1. Cum să se înceapă predarea matematicii cu numărul, cu mulțimea sau cu amîndouă în strînsă coordonare ?

3.2. Considerați ca utile diagramele Venn sau alte mijloace intuitive pentru ilustrarea operațiilor cu mulțimi ?

3.3. În ce mod trebuie condusă introducerea operațiilor cu numere naturale, adunarea și scăderea de pildă (și de asemenea înmulțirea și împărțirea), pentru a se lămuri dependențele lor ?

3.4. În ce mod ne pot ajuta operațiile cu mulțimi pentru evidențierea proprietăților operațiilor cu numere ?

3.5. Cum vedeți că trebuie armonizate (legate) cunoștințele de aritmetică, geometrie și algebră din primele 4 clase pentru pregătirea dispozițiilor mintale în vederea continuării studiilor în ciclul următor ?

3.6. Cînd socotiți potrivită punerea în lumină a ordinei între numere naturale (mai mare, mai mic, egal) ?

3.7. La ce vîrstă se poate introduce o terminologie matematică proprie (plus, minus, egal, mai mare, mai mic, termen, șiruri, produs, factor în loc de „și cu", „fără", „fac" etc.) ?

3.8. Sînteți de acord că se pot introduce, în mod progresiv, ecuații (inecuații) și calcule cu variabile (începînd din clasa I) sau și altele ?

3.9. Cum socotiți să se evidențieze calitatea de operatori a termenilor unei înmulțiri sau împărțiri de întregi și la ce vîrstă ?

3.10. În ce mod o fracție poate fi considerată ca operator (ca înmulțitor) într-o înmulțire cu un întreg sau cu altă fracție ? Cum operează asupra întregului sau fracției ? Ex. $\frac{5}{7}$ din 9 sau $\frac{5}{7}$ din $\frac{13}{14}$

3.11. Cît de departe poate merge descrierea și studierea proprietăților unor figuri geometrice elementare (triunghiul, pătratul, dreptunghiul, trapezul, paralelogramul, rombul, cercul, cubul, paralelipipedul, sfera) ?

De asemenea, noțiunea de centru, rază, coardă, lățime, diagonală, înălțime etc.

4. ÎNVĂȚĂMÎNTUL MATEMATIC ÎN CLASELE V-VIII

Întrebările din acest capitol urmăresc să stabilească obiectivele învățămîntului matematic la copiii care au vîrsta 11—15 ani și să desprindă ideile de bază cu privire la restructurarea învățămîntului matematic în această etapă.

4.1. Care este scopul studierii algebrei în acest ciclu de învățămînt ? Ce exemple se pot da din experiența curentă, pentru a preciza ideia de *întreg* și de *parte*, de *parte comună* (intersecția) — la două entități — de *cuprindere* (sau inclusiune), de *reuniune* (numere, împreună cu sau fără părți comune), de diferență (complementaritate).

Ilustrați aceste idei considerînd una sau mai multe mulțimi de obiecte. Socotiți utilă pentru abstractizarea ulterioară reprezentarea obiectelor prin puncte și în ce cazuri. (Dacă obiectele sînt total distincte ; dacă n-au caracteristici distincte).

4.2. Dați exemple de probleme în care intervin mulțimi în mod direct sau reprezentări prin mulțimi și operații cu mulțimi.

4.3. Ce credeți despre introducerea ideii de număr întreg (pozitiv sau negativ) și operațiile cu întregi în clasa a V-a ?

4.4. Cînd și cum introducem, în legătură cu întregii naturali și cu întregii cu numere raționale structurile algebrice de grup, semigrup, inel, corp.

4.5. Cînd și cum să se definească vectorii și unele operații cu ei ; ce aplicații au în probleme de *geometrie ?* În vederea utilizării lor în mecanică și fizică ? Unde se situează definiția centrului de greutate și proprietățile lui ?

4.6. Socotiți că relațiile binare, considerate ca mulțime de perechi pot fi introduse în clasa a VII-a înainte de studiul funcțiilor care sînt un caz particular de relații ?

Unde și cum se învață formularea matematică exactă a acestor relații ?

4.7. Exprimați cîteva *relații* între diverse elemente geometrice (de exemplu : egalitate, asemănare, omotetie, paralelism, perpendicularitate, simetrie, in-

terior, exterior unei figuri sau unui corp, *aşezat pe*, mărginirea unei figuri, faţă, muchie). Relaţia de divizor a unei puteri, de multiplu, de relaţii de componenţă, de mărime etc.

4.8. În ce clasă se pot introduce relaţiile de echivalenţă şi cele de ordine şi cu ce exemple de sprijin ? Dar *variaţia unei mărimi* ? Dar variaţia proporţională ?
$y = kx$ *(funcţie liniară)*; $y = kx + h$; $Dy = k\,Dx$ (Creştere proporţională). Ce credeţi despre modul cum se introduc şi cum se aplică variaţia mărimii proporţionale cu variaţia unei alte mărimi ?

4.9. Nu credeţi potrivit să se adîncească ideea de dependenţă între două mărimi variabile ? Dar cînd variaţiile lor sînt proporţionale ? Nu este potrivit să se introducă cu acest prilej noţiunea de funcţie liniară ?
(Exemple geometrice : aria cu lungimea dreptunghiului, a arcului, volumul paralelipipedului cu înălţimea).

4.10 Ce moduri de reprezentare a numerelor le socotiţi potrivite ? Cum reacţionează copiii la calculul cu numere zecimale ? Ce idee aveţi despre următoarele perechi de zecimale : (1,2 ; 1,3) ; (1,21 ; 1,22) ; (1,217 ; 1,218) ; (1,2175 ; 1,2176) etc. ?

4.11. Socotiţi potrivit să se introducă noţiuni de statistică ca aplicaţii (de pildă la capitolul despre rapoarte şi procente), sau numai să se folosească cunoştinţele despre rapoarte şi procente pentru a se trata într-un mic capitol separat primele probleme de statistică, colecţii de date frecvente, valori medii, abatere de la valoarea medie, dispersie etc. ?

4.12. Unde socotiţi (locul) să se introducă noţiunea de valoare aproximativă şi aproximarea ordinului de mărime a erorilor ? Dar proprietăţile frecvenţelor ? Unde trebuie introdusă ideea de independenţă a mărimilor statistice ? Dar probabilitatea ? Credeţi utile noţiunile de joc, cîştig, pagubă ? Faceţi estimarea probabilităţii şi justificarea ei. De exemplu : probabilitatea de a lua o notă la o materie ; de a obţine un rezultat final personal sau al altui coleg.

4.13. Unde socotiţi util să trecem de la modelul numeric al fracţiei zecimale la abstracţiile reprezentate prin polinoame :

$$2{,}7 = 2 + 7 \cdot \frac{1}{10}$$

$$2{,}73 = 2 + 7 \cdot \frac{1}{10} + 3 \cdot \frac{1}{10^2}$$

$$2 + 7x; \qquad 2 + 7x + 3x^2$$

4.14. Socotiţi necesar ca încă din clasa a VI-a să iniţiem elevii în codificarea unui şir de operaţii cu ajutorul unui program ? (Daţi numai exemple simple, cum ar fi schimbarea bazei sistemului numeric).

4.15. Unde socotiţi necesară introducerea metodelor de *calcul numeric* cu erorile respective ; cu aproximaţii la produs ; la sumă ; cît ; rădăcină ?

4.16. Care sînt obiectele şi teoremele de geometrie elementară nemetrică şi metrică pe care le socotiţi *indispensabile* :
a) pentru cunoştinţe ulterioare ;
b) pentru formarea disciplinei matematice a minţii.

4.17. Credeţi posibilă şi utilă *analiza logică* (cu aparatul logicii) a cîtorva teoreme cu demonstraţia lor ? Dacă aici se pot introduce şi preciza cîteva elemente de terminologie şi de reguli ale logicii ?

4.18. Socotiţi că este necesar să se introducă în mod progresiv noţiunea de măsură cu cele mai simple proprietăţi ale măsurii — aditivitatea — încă din clasa a VII-a, în legătură cu noţiunea de arie ?

4.19. Ce teoreme de aritmetică se pot introduce ? Cînd se poate vorbi în mod propriu despre numere prime ; despre unicitatea descompunerii ? Se poate face şi aici analiza logică a acestor teoreme ?

4.20. *Unde* şi *cum introducem* prima oară numărul iraţional ? Ce alte exemple de număr iraţional în afară de $\sqrt{2}$ (raportul dintre latura pătratului şi diagonală, sau raportul dintre lungimea cercului şi diametru) se pot da ? Cum

se calculează cu aceste numere ? Cînd să se facă calculul cu *aproximații* prima oară ? *Cum să se reia în clasele superioare ?*

5. ÎNVĂȚĂMÎNTUL MATEMATIC ÎN LICEU

Întrebările din acest capitol urmăresc să stabilească obiectivele și conținutul învățămîntului matematic în liceu.

5.1. Unde introducem proprietățile cîmpului de evenimente (corp de evenimente) ?

5.2. În ce mod se pot prezenta unele noțiuni de topologie ca acelea de : închis, deschis, aderență, continuitate, legate de spațiul metric euclidian ?

5.3. Unde se poate introduce noțiunea de *dependență liniară a mai multor mărimi și a unei mărimi de altele ?* (Exemple sînt numeroase. Aplicații sînt în tehnică și economie).

5.4. Nu e bine să se despartă proprietățile geometrice metrice, de proprietățile afine și de proprietățile și configurațiile proiective ? (Și anume, la ce an și cu ce obiecte și dacă se poate pune în valoare grupul respectiv).

5.5. Unde să se introducă conceptul de polinom (nelegat de valoare numerică sau de funcție) și dacă se poate studia în liceu divizibilitatea, cel mai mare divizor comun, cel mai mic multiplu comun și comparații cu întregi, și în genere aritmetica polinomului.
Credeți utilă *analiza logică* a acestor teorii ?

5.6. Polinomul trebuie introdus ca funcție și ca principiu de calcul aproximativ ? (Ex : $y = a + bx + cx^2 + dx^3 + fx^4$, luînd doi termeni $y = a + bx$, sau $y = a + bx + cx^2$ etc., pentru valori ale lui x de diferite ordine de mărime).

5.7. Considerați util ca să se studieze rădăcinile polinomului ? Teorema lui D'Alembert să fie demonstrată sau numai enunțată ?

5.8. *Putem folosi* metode aproximative de calcul pentru rădăcini ?

5.9. Unde se introduce noțiunea de *matrice pătrată* și eventuala ei legătură cu transformările liniare ? Tot acolo și determinantul ?

5.10. În ce clasă se poate introduce grupul de transformări liniare în sine și cu aplicare la geometrie ? Apreciați că se poate introduce schimbarea reperului în geometria euclidiană ? Se poate vorbi aici despre calculul suprafeței unui triunghi sau a volumului unui tetraedru printr-un determinant ?

5.11. Găsiți utilă introducerea probabilității asupra unor fenomene aleatoare și numai la fenomene întîmplătoare ? Ca o apreciere calitativă mai întîi și apoi cantitativă ? Este bine să se arate că ea poate fi adesea estimată *printr-o frecvență*, sau *printr-o numărare*, sau *printr-o măsură ?* (și cîteva exemple).

5.12. Credeți că e bine să se confunde probabilitatea cu măsura ei ? Cum socotiți să deduceți din proprietățile probabilității pe acelea ale măsurii ei ? Puteți da exemple ?

5.13. Cum se pot lega măsurile geometrice de probabilitate ? Pe lîngă acul lui Bufon se mai pot da și alte exemple ?

5.14. Socotiți util ca în cadrul liceului, în afara cursului de matematică să se facă *demonstrații la mașini de calcul cu problemele lor ?*

5.15. Nu socotiți necesar ca cunoștințele de statistică matematică și probabilități să fie eșalonate pe diverși *ani* de studii ?

5.16. În anul al doilea al liceului cunoștințele cu privire la repartițiile clasice în probabilitate binomială, Poisson sau altele, pot fi organizate în cadrul temei „Binomul lui Newton" ?

5.17. Noțiunea de măsură a unei mulțimi de puncte sau drepte, urmată de probleme simple de probabilitate geometrică, pot fi introduse în anul I sau II, în legătură cu studiul figurilor geometrice plane sau în spațiu ?

5.18. Considerați că este necesar și util să se introducă în liceu un curs de *teoria algoritmilor*, pentru a se înțelege mai bine funcționarea mașinilor cibernetice ? Sau poate în cursuri speciale alături le programul obligatoriu ?

5.19. Ce elemente din teoria informației credeți că se pot introduce în liceu ? Poate entropia informațională și energia informațională ? (Aplicații).

5.20 .Apreciați că este necesar să se introducă anumite elemente de informatică, cunoștințe asupra prelucrării datelor și alcătuirea programelor pentru mașini electronice din anul I, progresiv pînă în anul IV ?

5.21. Nu este bine ca noțiunea de algebră Boole să fie introdusă direct, logic și să se dea exemplificări cu mulțimi sau evenimente ?
5.22. Apreciați că introducerea treptată și progresivă a unor noțiuni de statistică și probabilitate ar crea spațiul necesar extinderii acestor elemente în anul IV pentru a se preda cunoștințele de statistică necesare științelor sociale (inegalitatea lui Cebisev, legea numerelor mari) ?
5.23. Găsiți util enunțul legii numerelor mari și în ce clasă ?
5.24. Socotiți necesar să se introducă unele elemente de cercetare operațională în liceu (programarea lineară, teoria grafelor, teoria jocurilor etc.) ? Unde socotiți locul potrivit pentru fiecare ?
5.25. Considerați util să se extindă studiul mulțimilor și al relațiilor în liceu ?

6. EFICIENȚA ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

6.1. Arătați care trebuie și poate să fie timpul total de studiu al elevilor la matematică în fiecare ciclu ?
6.2. Socotiți că introducerea problemelor noi specificate în capitolele anterioare necesită o sporire a numărului de ore la matematică sau se poate rezolva problema prin micșorarea corespunzătoare a numărului de ore rezervat tratării altor probleme din programa actuală ?
6.3. Care este părerea dv. în ce privește raportul dintre timpul rezervat studiului acestor probleme în școala generală și în liceu ?
6.4. Care este, după părerea dv., raportul dintre timpul rezervat studiului acestor probleme în liceu și în facultate ?
6.5. Cînd și cum se poate constata eficiența învățămîntului și anume prin ce caracteristici, cum se estimează ele, fiecare în parte, și cum se estimează în ansamblul lor ?
6.6. Cum se caracterizează eficiența ca *fapt de masă* (de pildă pentru o serie de elevi intrați în același timp în clasa I, în aceeași școală sau pentru o generație întreagă) ?

BREVIAR

MANUALUL UNESCO PENTRU ÎNVĂȚĂMÎNTUL ȘTIINȚELOR este una din cărțile cele mai răspîndite din lume. Prima ediție apărută în 1956, reeditată în 1962, a fost concepută drept un manual care să ajute profesorii în desfășurarea lucrărilor practice, cu materiale simple, care stau la îndemîna oricui. Conține peste 700 de experiențe științifice, abundent ilustrate. Prima versiune a manualului a fost tradusă în 30 de limbi, numai textul englez fiind reeditat de 25 de ori.

Nu de mult a apărut, în limba engleză, o nouă versiune, revăzută și integrată, care în curînd va fi publicată și în limba franceză. Noua versiune — *Nouveau manuel de l'UNESCO pour l'enseignement des sciences* — conține numeroase elemente noi, furnizate chiar de către profesori. Numeroase scrisori, din întreaga lume, au sosit în acest sens pe adresa UNESCO. Noua ediție a fost supravizată de către „Centrul pentru învățămîntul științelor" al Universității din Maryland (S.U.A.).

Noul manual a fost revizuit în lumina celor mai recente metode de învățămînt al științelor, pentru elevii de 12—15 ani. Au fost introduse elemente noi de geologie, astronomie, studiul solului. „În această carte — arăta Sheilla Haggis, din cadrul Diviziei pentru învățămîntul științelor

al UNESCO — am depus un efort de integrare, ținînd seama de faptul că metodele actuale de învățămînt tind să evidențieze unitatea fundamentală a științei, mai mult decît separarea ei în diferite ramuri, cum ar fi biologia, chimia, fizica etc. Învățămîntul integrat al științelor pune în același timp accentul pe procesul științific de experimentare, înlăturînd, pe cît posibil, achiziționarea mecanică a cunoștințelor".

A DOUA CONFERINȚĂ EUROPEANĂ A „ȘCOLILOR ASOCIATE" ȘI A „CLUBURILOR UNESCO" se va ține în Polonia, între 16—18 august 1974. Ședința de închidere a Conferinței se va desfășura în parcul național din Bialowieza, pe tema „Tinerii și protecția mediului natural".

ÎN REPUBLICA DEMOCRATĂ VIETNAM, în anul școlar trecut, 4,5 milioane de elevi au frecventat școala generală și circa 1 milion de copii de 6 ani au desfășurat activități pregătitoare pentru școală. În afară de distrugerile provocate de război, greutatea cea mai mare o constituie lipsa de pedagogi calificați. Mulți din cei 200 000 de pedagogi au avut parte numai de o pregătire scurtă.

COPILUL, NATURA ȘI IMAGINEA LA SALONUL DE ARTĂ DE TOAMNĂ DIN PARIS — 1973. Pentru prima oară ilustratorii de cărți pentru copii au primit loc la „Salonul de toamnă", cu 300 de lucrări, aparținînd la 25 de edituri. Cu această ocazie, copii între 5 și 13 ani au fost invitați să vină să deseneze într-o ambianță de libertate totală.

ÎN SUEDIA VÎRSTA ÎNCEPERII ȘCOLARITĂȚII OBLIGATORII A FOST COBORÎTĂ DE LA ȘAPTE ANI LA ȘASE ANI. Parlamentul suedez a adoptat legea prin care se creează un învățămînt obligatoriu pentru toți copiii de șase ani. Învățămîntul va fi de 15 ore săptămînal. Comunele vor primi o subvenție de 1 200 coroane pentru fiecare loc-elev nou creat.

ÎN R. F. GERMANIA numai 9% din tinerii de vîrstă școlară medie obțin examenul de bacalaureat, a constatat în urma unei cercetări cunoscutul pedagog suedez Torsten Hussen. Conform planificării, pînă în 1980 numărul acestora se va ridica la 30%. În universități, din 20 de studenți numai unul este de origine muncitorească și din 50 numai unul de origine țărănească. Dintre lipsurile constatate cele mai evidente sînt: fonduri insuficiente alocate pentru învățămînt și lipsa de pedagogi. Pentru remedierea acesteia din urmă în fiecare an cel puțin 7% dintre studenți vor fi obligați să se dedice carierei pedagogice.

LOCAL PENTRU EDUCAȚIA PERMANENTĂ. „Grupul de cercetare și de educație pentru promovare" („Grupe de recherche et d'éducation pour la promotion" —

BREVIAR

G.R.E.P.) din Franţa — considerînd că spaţiile actuale destinate pentru învăţămînt nu corespund obiectivelor educaţiei permanente — a publicat un concurs pentru proiectarea unui astfel de local care să poată cuprinde 150—300 de persoane, să dispună de spaţiu care să permită atît munca individuală, cît şi cea în echipă, să ofere posibilităţi tehnice moderne de instruire şi de comunicare. Condiţiile prevăzute pentru concurs incitau proiectanţii să „creeze astfel de situaţii pedagogice care să permită ca orice fiinţă umană să lucreze, să se destindă, să dialogheze, să dobîndească cunoştinţe, să se perfecţioneze, să se documenteze, să se informeze etc.".

Au fost primite 25 de proiecte, cele mai multe elaborate de echipe compuse din arhitecţi, urbanişti, sociologi. Juriul a reţinut 12 proiecte, dintre care 4 au fost premiate. Un singur proiect, elaborat de o echipă canadiană, a răspuns la toate cerinţele puse de concurs. Proiectul ţine seama atît de cerinţele individuale, cît şi de cele colective ale educaţiei permanente. Centrul proiectat cuprinde diferite „ateliere" : atelier de „diagnostic personal", unde prin teste, discuţii, persoanele vizate pot aprecia potenţialităţile lor şi să definească nevoile lor de formare ; un „atelier de resurse", care reuneşte diferite mijloace de formare (bibliotecă, vidioteca etc.) ; un atelier pentru bricolaj ; un atelier ştiinţific, care permite popularizarea cunoştinţelor de fizică, de botanică, de biologie ; un atelier de televiziune ; un atelier de „expresie artistică" ; un atelier „social", care cuprinde servicii de consultaţii juridice, de consultaţii de „planning familial" ; un atelier de educaţie fizică, inclusiv un serviciu de diagnostic medical.

REVUE DE PEDAGOGIE
numero 3

SOMMAIRE

Em. Dimitriu — Principes méthhodologiques de l'éducation morale-politique des élèves • **Mihai Bogdan** — Eléments pour l'élaboration de la taxonomie des objectifs de l'éducation morale des élèves • **I. Vînătoru** — La cultivation de la pensée dialectique des élèves — tâche éthique de l'enseignement des sciences sociales • **Pavel Mureşan** — Intensification de la vie en groupe et les existences éthiques des élèves • **Ion Vîlciu** — Problèmes des sujets des classes du professeur principal • **Ion Gh. Borca** — La connaissance et l'apréciation des cadres enseignants • **Iuliu Ferenczi** — Aspects de la technologie de l'instruction problématisée • **Tiberiu Căliman** — L'évaluation des résultats de l'instruction problématisée par un test non verbal d'intelligence générale • **Viorica Spirea** — Chaque leçon un processus de création • **Ion Dobre** — La méthode graphique dans l'enseignement et l'étude de la pédagogie • **Sandu Alexandru** — Système pratique de l'étudé par des niveaux succesifs du dessin artistique • **Maria Enăşescu** — Causes qui engendrent le surchargement des élèves • **Eliza Burtea** — L'accroissement de l'efficience de l'enseignement de la grammaire • **Valeria** et **Florian Dituleasa** — Quelques remarques au sujet de la composition des programmes de lecture et de grammaire pour les classes I—IV • **Débat** (le bacalauréat) — prennent part : I. Comănescu, T. Opriş et Teodor Novac) • **A. Fărcaş** — Problèmes scolaires dans „Le journal des instituteurs" de Silmeul Silvaniei (II) • **Livres — idées** • **Bréviaire.**

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

REVIEW OF EDUCATION
No 3/1974

Abstracts

Em. Dimitriu : Methodological Principles of Pupils' Moral-Political Education • **Mihai Bogdan** : Elements for Working out the Taxonomy of Pupils' Moral Education Objectives • **I. Vinătoru** : Training the Pupils' Dialectic Thinking — Ethical Task of Social Science Teaching • **Pavel Mureşan** : The Intensification of Children School Life and Their Ethic Experience • **Ion Vîlciu** : From the Topics of Educational Class • **Ion Gh. Borca** : Knowledge and Apreciation of Teachers • **Iuliu Ferenczi et al.** : Technology of Problematization • **Tiberiu Căliman** : The Evaluation of Problematization by a Non-Verbal Test of General Inteligence • **Viorica Spirea** : Each Lesson, a Process of Creation • **Ioan Dobre** : The Graphic Method in Teaching and Studyng Education • **Sandu Alexandru** : A Practical System of Study on Successive Levels of Artistic Drawing • **Maria Enăşescu** : Causes that Generate Pupils' Overwork • **Eliza Burtea** : The Increase of Grammar Teaching Efficiency • **Valeria** and **Florian Diţuleasa** : Some Remarks on Carryng Out the Reading and Grammar Curriculum in the 1st-4th Forms • **Debate** (Bacalaureat) : (Participants : I. Comănescu, T. Opriş and Teodor Novac) • **A. Fărcaş** : School Problems in „Gazeta învăţătărilor" (Schoolmaster's Journal in Şimleul Silvaniei) • **News in Brief**.

ЖУРНАЛ ПО ПЕДАГОГИКЕ НР. 3/1974

Емилян Димитриу, методологические принципы нравственно-политического воспитания учеников • Михай Богдан. Елменты для выработки таксономии об ективов нравственного восптания учеников • И. Бынэтору обраяотка диалектического мышления учеников — этическая задача препадования ощественных. • Павел Мурещан, Усиление групповой жизни учэниов и их этические перезивания • Ион Былчу, Тематика урока по классноми руководству • Иоан Борка, Познание и оценивание дидактических кардор • Юлю Ференции др., Технология проблематизированиой инструкции • Тияерю Кэлиман, Оценивание проблематизированной инструкции с помощью теста общей умственной способности • Биорика Спиря, Каждый урок-прочесс творчества • И. Добре, Графический мерод в преподавании и изучени педагогики • С. Александру, Практическая система изучения по последовательным уровням художественного рисоваоия • М. Енэшеску, Причины перегрузки учеников • Е Бурття, Рост эффективности преподавания граматики • В. и Ф. Дицулеяса, Замечания в связи с устройством программ чтения и граматики в I-IУ кл. • Дискуссия: Баккалавр • А. Фэркаш, Школьные вопросы в учительской газете из Шимлеул Сильвании • Книги-идеи • Выкартце.

Tiparul executat sub cd. 1609 la I. P. Filaret, str. Fabrica de Chibrituri nr. 9—11, Bucureşti
Republica Socialistă România

În ajutorul cadrelor didactice

Librăria „Cartea prin poștă" din str. Serg. Ion Nuțu nr. 8—12, sectorul 6, București are în depozitele sale o mare varietate de cărți necesare cadrelor didactice. Imediat vă poate trimite, prin colet poștal, următoarele titluri :

Florica Andreescu	— Pedagogia preșcolară	lei 12,20
Ion Serdean	— Metodica predării lucrului manual la cls. I—IV	lei 5,70
Ion Berca	— Metodica predării limbii române (citit-scris, citire)	lei 9,80
Ion Serfezi	— Metodica predării muzicii la cls. I—IV	lei 5,40
Ioan Aron	— Metodica predării aritmeticii, cls. I—IV	lei 8,70
Paul Popescu Neveanu	— Psihologia generală	lei 8,60
Tiberiu Bogdan	— Psihologia copilului și psihologia pedagogică	lei 15
Gheorghe Tănăsescu	— Igiena școlară	lei 7,75
Georgeta Munteanu	— Literatura pentru copii	lei 7,70
George Beldescu	— Gramatica limbii române anii I—II	lei 12,35
Petre Țipordei	— Manual de vioară	lei 33,10
Alexandru Graur, colectiv	— Gramatica limbii române, vol. I—II	lei 52,50
Ion Coteanu	— Stilistica funcțională a limbii române	lei 10,50
* * *	— Sinteze de limba română	lei 5,60
* * *	— Studii de limbă și stil	lei 12

La cerere, vi se expediază lista volumelor aflate în librărie.
Plata se face la primirea coletului, prin ramburs.

I 4060

revista de pedagogie

ANUL XXIII

4

APRILIE
1974

INSTITUTUL
DE
INȚE PEDAGOGICE

1990
(97)
Lipsesc pag. 35–38. Văzut. Bibliotecar.
- IIII. 2005
11. IUL. 2014

COLEGIUL DE REDACȚIE:

Prof. univ. dr. NICOLAE APOSTOLESCU membru al Academiei de științe sociale și politice ● Prof. univ. dr. docent ION BERCA ● Prof. univ. dr. docent ȘTEFAN BÂRSĂNESCU membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România ● Prof. univ. dr. docent ANATOLIE CHIRCEV membru al Academiei de științe sociale și politice ● Prof. EMILIA CONSTANTINESCU ● Prof. univ. dr. ANDREI DANCSULY membru corespondent al Academiei de științe sociale și politice ● Prof. IULIAN NICA director adjunct Institutul de științe pedagogice ● Prof. emerit ANDREI KLOOS ● Prof. univ. dr. docent ANCHEL MANOLACHE ● Prof. emerit dr. VASILE POPEANGĂ ● Conf. univ. VIRGILIU RADULIAN ● Prof. univ. dr. DUMITRU SALADE membru corespondent al Academiei de științe sociale și politice ● Conf. univ. dr. ION STANCIU ● Prof. univ. dr. docent STANCIU STOIAN membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România ● Prof. COSTIN ȘTEFĂNESCU ● Prof. univ. dr. docent DIMITRIE TODORAN membru al Academiei de științe sociale și politice ● Prof. dr. ANTON VASILESCU redactor șef adj. ● Prof univ. dr. GEORGE VĂIDEANU membru corespondent al Academiei de științe sociale și politice ● Prof. MARIN VIȘAN

REDACȚIA:
Str. SFINȚII APOSTOLI Nr. 14, SECTOR 6, TELEFON 15.85.74
BUCUREȘTI

i 4060.
BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

TOVARĂȘUL NICOLAE CEAUȘESCU, PRIMUL PREȘEDINTE AL ROMÂNIEI

„Jur să slujesc cu credință patria, să acționez cu fermitate pentru apărarea independenței, suveranității și integrității țării, pentru bunăstarea și fericirea întregului popor, pentru edificarea socialismului și comunismului în Republica Socialistă România !

Jur să respect și să apăr Constituția și legile țării, să fac totul pentru aplicarea consecventă a principiilor democrației socialiste, pentru afirmarea în viața societății a normelor eticii și echității socialiste !

Jur să promovez neabătut politica externă de prietenie și alianță cu toate țările socialiste, de colaborare cu toate națiunile lumii, fără deosebire de orînduire socială, pe baza deplinei egalități în drepturi, de solidaritate cu forțele revoluționare, progresiste de pretutindeni, de pace și prietenie între popoare !

Jur că îmi voi face întotdeauna datoria cu cinste și devotament pentru strălucirea și măreția națiunii noastre socialiste, a Republicii Socialiste România !"

0344

CUPRINSUL

Virgiliu Radulian — Contribuția pionieriei la educația revoluționară a copiilor 5

Gheorghița Fleancu — Pionieria și cultivarea responsabilității copiilor față de învățătură 12

Ion Popovici — Dinamica învățămîntului din județul Bacău în anii de după Eliberare 17

George Nestor — Activitatea cadrelor didactice în afara orelor de clasă 26

— Învățător și cetățean 28

PROCESUL INSTRUCTIV-EDUCATIV ÎN CLASELE PRIMARE

Anton Vasilescu — Creativitatea și spiritul inventiv la școlarul mic 30

Enea Ludovic Todea și Mircea Todea — Folosirea vetrei istorice locale în predarea istoriei 35

Maria Goția — Confecționarea și folosirea materialului didactic „vizual" pentru consolidarea cunoștințelor gramaticale 39

MANUALUL ȘCOLAR

Emilia Constantinescu, Ecaterina Csengeri și Valentina Filipescu — Perfecționarea manualelor școlare . . . 48

C. Zahirnic și Jeana Ștefănescu — Cerințe psihologice în prezentarea cărții școlare 54

Ion Verdeș — Probleme ale graficii manualelor școlare . 60

Constantin Marinescu — Funcțional și estetic în echipamentul școlar 67

DEZBATERE

* * * — Bacalaureatul (Participă O. Șafran, Ion Drăgan, D. Fînaru, C. Prisecaru) 75

* * * — *Concluzii* 88

CĂRȚI — IDEI

* * * — Revista „Tribuna școlii" la un sfert de veac în slujba învățămîntului 90

Ecaterina Timișan — „Constelația familială și deformările ei" de Cornelia Dimitriu 91

Miltiade Ionescu — „Tineretul și educația școlară" de D. Stoica și M. Stoica 93

Anghel Manolache — „Emil sau despre educație" de J. J. Rousseau 95

Contribuția pionieriei la educația revoluționară a copiilor

Conf. univ. VIRGILIU RADULIAN
președinte al Consiliului Național al Organizației Pionierilor, adjunct al ministrului educației și învățământului

Aflată în pragul celei de-a XXV-a aniversări, Organizația Pionierilor străate un proces de profundă și amplă perfecționare politică, pe linia înfăptuirii otărîrilor de partid, a indicațiilor secretarului său general, în vederea sporirii ntribuției sale la realizarea obiectivelor generale ale politicii P.C.R. și ale eduației în spirit revoluționar a tinerei generații.

Printre cele mai însemnate laturi ale activității educative pionierești se umeră cea referitoare la educația moral-civică și politică a copiilor. Organizaa pionierilor, ea însăși organizație politică revoluționară, desfășoară, sub conducrea și îndrumarea permanentă și nemijlocită a partidului, o intensă activitate ucativă în rîndurile tinerei generații pentru cultivarea năzuinței de participare tivă, prin muncă și creație, a tuturor și a fiecăruia în parte, la făurirea progrelui general al societății noastre socialiste, pentru formarea și dezvoltarea perialității comuniste. „Organizația Pionierilor — arăta secretarul general al P.C.R., varășul Nicolae Ceaușescu, la cea de-a II-a Conferință națională — este o valoasă școală de plămădire a celor mai nobile trăsături morale ale personalității : stea, demnitatea, respectul față de muncă, mîndria patriotică, spiritul internanalist, generozitatea și dăruirea pentru interesele poporului, exigența și spirirevoluționar, comunist".

Acționînd stăruitor și perseverent pentru înfăptuirea în condițiuni din ce ce mai bune a acestor atribuții educativ-politice, pentru a da mereu și în mod ncret eficiență practică înrîuririi sale educative în rîndurile școlarilor, organiia pionierilor și-a elaborat programe și metode de angajare a copiilor în acți care să îmbogățească și să aprofundeze treptat, tot mai mult, sensul etic și itic al vieții și activității pionierești.

Educarea civică și politică, în spiritul eticii și echității socialiste, a copiilor, patriotismului revoluționar presupune, înainte de toate, cultivarea atitudinii de gență și responsabilitate față de muncă, stimularea participării active la îndeirea îndatoririlor sociale.

În acest context, organizația pionierilor a pus și pune din ce în ce mai mult, centrul preocupărilor sale, problema îmbunătățirii activității școlare a pionieri-

tor, contribuie din ce în ce mai eficient la cultivarea unei atitudini înaintate faţă de învăţătură şi muncă în rîndurile tuturor elevilor.

Anul jubiliar este folosit de organizaţie pentru îmbunătăţirea activităţii educativ-politice în unităţi şi detaşamente, în vederea mobilizării tuturor pionierilor şi şcolarilor la o activitate susţinută pentru rezultate la învăţătură mai bune ca oricînd, pentru participare intensă la acţiunile practice-aplicative şi de muncă productivă în laboratoare, ateliere, pe loturile şcolare, în microîntreprinderi sau microceapeuri, pentru o largă desfăşurare a muncii politice. În acest vast program de educaţie comunistă desfăşurat în cadrul organizaţiei, fiecare pionier este ajutat să se integreze conştient şi activ în efortul general, pentru a-şi aduce propria sa contribuţie în muncă şi prin muncă la propăşirea patriei, la sporirea frumuseţii şi bogăţiei ţării. În acest fel, învăţătura şi munca devin pentru pionier nu numai o îndatorire şcolară, ci o expresie a vieţii de organizaţie, a cinstei şi demnităţii pionereşti, a patriotismului.

Eficienţa acestui proces de educaţie, a cultivării idealului muncii în rîndurile tineretului depinde de caracterul amplu, sistematic şi integrator al tuturor formelor de activitate, de asigurarea convergenţei întregului conţinut al vieţii şcolarului şi pionierului către ideea muncii ; ea depinde, totodată. de acţiunea unitar susţinută a tuturor factorilor educativi implicaţi. Aceasta corespunde unei cerinţe obiective a dezvoltării societăţii noastre socialiste, unde, odată cu creşterea rolului şi atribuţiilor şcolii, în calitatea ce o deţine de principal izvor de cultură şi factor de civilizaţie, se constată o amplificare şi multiplicare a influenţelor educative ale întregii societăţi, intensificarea şi îmbogăţirea contribuţiei celorlalţi factori socio-educativi în realizarea ţelurilor educative comune. Tocmai acest element asigură procesului educaţional, în ansamblu, bogăţie, diversitate, forţă educativă, respectiv eficienţă, în procesul de pregătire şi de formare a tineretului în educarea şi cultivarea personalităţii acestuia. Una dintre condiţiile eficienţei acestei acţiuni convergente este ca fiecare factor să-şi delimiteze cu precizie cîmpul său de acţiune, adică să realizeze o acţiune specifică, care să împlinească procesul educativ, să-l îmbogăţească, să-l determine într-un fel sau altul, evitînd suprapuneri, paralelisme sau distonanţe, contradicţii în sistemul influenţelor educative. Cu alte cuvinte, este vorba de o cooperare prin delimitare şi prin specific, şi nu prin suprapuneri. Numai în aceste condiţii se poate realiza diversificarea procesului educativ, îmbogăţirea acestuia, şi nu îngustarea ariei sale de cuprindere.

Pentru realizarea acestui deziderat s-au creat şi structuri adecvate, forma cadru organizatoric potrivit. Dar simpla existenţă a cadrului organizatoric nu înseamnă şi realizarea unităţii de acţiune. Ea este numai potenţial un element de forţă educativă, necesitînd în mod stringent o acţiune coordonată, mereu controlată în fiecare etapă, în funcţie de sarcinile concrete care stau în faţa frontului educativ.

Problema educaţiei prin muncă şi pentru muncă se pune şi trebuie să se pună unitar, pe diverse planuri, atît în cadrul activităţii pionereşti, cît şi în raporturile acesteia cu alte tipuri de activitate.

Corespunzător cu ţelurile revoluţionare ale educaţiei comuniste, în concordanţă cu cerinţele şi exigenţele societăţii noastre socialiste, în strînsă şi multilaterală colaborare cu şcoala şi cu ceilalţi factori educativi, Organizaţia pionierilor

acționează hotărît, din ce în ce mai concret și practic, în sensul promovării normelor etice și civice ale muncii ca factor hotărîtor al educației pionierilor și școlarilor. Orientînd întreaga sa activitate în spiritul indicațiilor conducerii partidului, ale secretarului său general, folosind cadrul și prilejul aniversării sale, Organizația pionierilor, comandanții săi instructori, activul pionieresc, unitățile și detașamentele își concentrează cu răspundere, pasiune și nețărmurit devotament față de partid, întregul potențial politic și educativ pentru a realiza o cotitură radicală în domeniul educației pentru muncă și prin muncă a copiilor, pentru a insufla tuturor pionierilor și școlarilor conștiință, răspundere și entuziasm pentru înfăptuirea acestor sarcini.

Pentru Organizația pionierilor, sarcinile desprinse din Hotărîrea Secretariatului C.C. al P.C.R. cu privire la îmbunătățirea conducerii de către organele și organizațiile de partid a activității organizațiilor U.T.C., asociațiilor studenților comuniști și a organizațiilor de pionieri, din februarie a.c., obiectivul stabilit de partid ca „educarea prin muncă și pentru muncă să fie așezată la baza întregului proces de învățămînt în fiecare unitate școlară", reprezintă esențialul și pentru direcționarea pe mai departe a conținutului și a țelurilor programelor de activitate pionierească.

După cum este și firesc, în centrul acestei preocupări se află desfășurarea unei intense munci pentru ridicarea neîntreruptă a nivelului pregătirii teoretice și practice a tuturor pionierilor și școlarilor, pentru formarea și cultivarea unei atitudini înaintate față de învățătură și muncă, față de îndatoririle școlare.

Organizația pionierilor cultivă o anumită atitudine față de învățătură, o atitudine activă, caracterizată prin conștiință, inițiativă și responsabilitate, cu o largă și profundă motivație socială. Pionierul este îndemnat să muncească cu perseverență, să desfășoare o susținută activitate școlară, disciplinată și creatoare, nu numai pentru a dobîndi o notă sau alta, nu numai pentru lecția de a doua zi sau trecerea, într-un fel sau altul, a trimestrelor și anilor școlari, ci pentru deplina valorificare a aptitudinilor sale, în vederea unui progres continuu și temeinic, în vederea pregătirii sale pentru muncă și pentru viață. În „Programul întîmpinării și sărbătoririi celei de-a XXV-a a aniversări a Organizației Pionierilor", adoptat de reprezentanții aleși ai pionierilor din întreaga țară la cel de-al II-lea Forum național al pionierilor, se exprimă cu pregnanță această idee: „Să ne străduim din răsputeri, zi de zi, cu hărnicie, inițiativă și răspundere spre a ne însuși temeinic comorile științei și culturii, a ne forma deprinderi practice de muncă pentru a deveni constructori pricepuți ai evului comunist, pentru a prelua și ridica pe noi culmi făclia progresului material și spiritual al țării".

Criteriile de apreciere a meritului în cadrul organizației au un pronunțat caracter etic și politic, punînd pe primul plan munca, privită ca efort și atitudine, ca năzuință conștientă de punere în valoare a potențialului intelectual și moral de care dispune fiecare. În cadrul detașamentului de pionieri, rezultatele de aceeași valoare intelectuală sînt și trebuie să fie apreciate diferit din punct de vedere moral, tocmai pentru a încuraja și sprijini orice tendință spre progres.

Copiii trebuie să înțeleagă că fără efort susținut, fără muncă și încordare nu se poate dobîndi nimic trainic în viață și, prin urmare, nici în școală.

În această viziune numeroase acțiuni în cadrul grupelor și detașamentelor pionierești în sprijinul muncii școlare a copiilor sînt expresie a exigenței morale a

colectivului, în conformitate cu obiectivele potrivit cărora fiecare școlar, fiecare colectiv pionieresc trebuie să lupte unit și perseverent pentru rezultate din ce în ce mai bune la învățătură, făcînd să triumfe în muncă și în acțiune principiul conduitei pionierești : „Toți pentru unul și unul pentru toți !".

Este firesc să se presupună că o astfel de orientare în activitatea și în viața de organizație pionierească are cu atît mai mare eficiență educativă și înrîurire pe planul formării personalității copiilor, cu cît este mai bine și mai larg susținută de colectivul pedagogic. Conturarea în cadrul consiliului organizației pionierilor pe școală, ca și în munca colectivului de diriginți, a unui plan și a unui program de acțiune al comandanților-instructori și al celorlalte cadre didactice în vederea susținerii eforturilor colectivelor pionierești, a activului organizației, pentru neîntrerupt progres la învățătură al tuturor pionierilor și școlarilor, nu poate fi decît efectul unei concepții și al unei acțiuni pedagogice perspicace, care tinde să pună în valoare resursele moral-politice ale organizației, să asigure finalitate și eficiență educativă acestor preocupări.

Dialogul directorului școlii cu activul pionieresc al unității exercită o considerabilă influență educativă și stimulatoare. Prin angajarea, cu tact și discernămînt, a acestui nucleu entuziast al colectivului de elevi în rezolvarea unora dintre problemele școlii, directorul poate conferi autoritate morală și poate determina un rol activ al comandamentului unității de pionieri în sensul principalelor eforturi educative ale instituției pe care o conduce.

În toate împrejurările, trebuie veghеat însă, la asigurarea sensului etic și politic al programelor de activitate pionierească, la crearea ambianței necesare pentru afirmarea deplină a inițiativei și democrației pionierești, pentru susținerea acestor preocupări ca manifestări ale vieții de organizație.

Totul în pionierie, inclusiv preocupările în domeniul învățăturii, se raportează la faptul că membrii organizației sînt însuflețiți de apartenența lor la cauza partidului, a luptei pentru a deveni cetățeni de nădejde ai patriei, pricepuți constructori ai socialismului. Din această perspectivă civică și politică se pune în cadrul Organizației pionierilor și problema educării exigenței față de sine, a spiritului revoluționar prezent în toate manifestările vieții și conduitei pionierești. Cultivarea năzuinței de neîntreruptă perfecționare morală și politică, formarea sentimentului demnității și bucuriei muncii creatoare, educarea convingerii că munca este izvorul celor mai mari și mai depline satisfacții, principalul mijloc de perfecționare umană și de progres social, reprezintă conținutul principal al educației moral-civice și politice pionierești. Este vorba de educarea unui patriotism viguros, manifest, care se exprimă în fapte și în atitudini, în munca de zi cu zi ; este vorba de cultivarea spiritului militant, în sensul formării unei personalități deschise spre nou, receptive la tot ceea ce este înaintat, luptătoare împotriva oricăror manifestări de conservatorism și rutină, capabile de acțiune, de creație, de inițiativă și de responsabilitate. Acesta este și sensul unor chemări ale organizației cu larg ecou în rîndurile pionierilor și școlarilor, ca, de pildă : „Fiecare să muncească după puterile lui, dar mereu mai bine, depășindu-se neîntrerupt pe sine însuși".

În acest cadru se pune și problema ajutorării la învățătură a copiilor care întîmpină dificultăți sau care, dintr-un motiv sau altul, rămîn în urmă. Problema are aspecte etice evidente : ea nu reprezintă un scop în sine, ci un mijloc de manifestare a interesului și răspunderii colective, a solidarității și prieteniei pio-

niereşti, a umanismului socialist, însă şi al exigenţei, al spiritului de echitate, al cerinţei ca fiecare să muncească şi să răspundă pentru felul în care îşi organizează viaţa şi activitatea proprie, pe fondul intereselor generale ale societăţii. În cadrul organizaţiei nu pot fi tolerate atitudini de comoditate şi indiferenţă, după cum nu pot fi acceptate nici tendinţe de parazitism, de tărăgănare sau superficialitate. De aceea, ajutorul la învăţătură trebuie dat cu discernămînt, astfel încît să determine o mobilizare a celor în cauză, să stimuleze iniţiativa şi răspunderea personală. Formele de întrajutorare la învăţătură pe care le scoate la iveală experienţa pozitivă din grupele şi detaşamentele de pionieri trebuie să îndeplinească — după cum se sublinia şi la plenara CNOP din 18 ianuarie a.c. cu privire la „Contribuţia activităţii pioniereşti la formarea atitudinii înaintate faţă de învăţătură" — condiţia de a contribui la subordonarea intereselor personale faţă de cele colective, la manifestarea principialităţii şi umanismului. Trebuie avut în vedere că acest sprijin trebuie înţeles ca un ajutor ce vizează învingerea unui impas temporar, de natură să încurajeze şi să mobilizeze pe cei în cauză pentru a face un efort susţinut, perseverent, în vederea depăşirii situaţiei în care se află la un moment dat.

O îndatorire importantă a organizaţiei este şi aceea de a sădi încrederea tuturor copiilor în viitorul lor, în propriile lor posibilităţi de a se perfecţiona, de a-şi însuşi cunoştinţele şi priceperile necesare pentru viaţă. Aceasta o pot face însă numai muncind, depunînd efort, folosind ajutorul pentru a se călî în lupta cu dificultăţile, nu pentru a le ocoli sau a fugi din calea lor. Exigenţa şi prietenia, spiritul de umanism şi răspunderea sînt indisolubil legate în conţinutul eticii pioniereşti. Colaborarea în spirit pionieresc presupune, tocmai de aceea, atît răspundere personală, cît şi încrederea în forţele proprii şi în cele ale colectivului, optimismul, aspiraţia spre succes, spre mai bine în munca şcolară, ca şi în general în viaţa şi în activitatea pionierească.

Înţelegerea şi practicarea corectă a intrajutorării la învăţătură devine astfel în cadrul organizaţiei un mijloc important de educare a copiilor în spiritul eticii şi echităţii socialiste. În numeroase întîlniri şi dezbateri, pionierii ajung la înţelegerea sensului muncii, al însuşirilor morale pe care ea la cultivă, la înţelegerea faptului că învingerea greutăţilor este calea dezvoltării reale, a perfecţionării, izvorul bucuriei şi creaţiei în muncă. Ei se conving din ce în ce mai mult că trebuie să încerce, să îndrăznească, să accepte alternative, soluţii diferite la problemele cu care sînt confruntaţi, să fie creatori şi să manifeste iniţiativă. Prin întreg conţinutul vieţii şi activităţii sale, organizaţia întreţine şi stimulează o astfel de atitudine, esenţială pentru definirea simţului de responsabilitate şi principialitate.

Trebuie arătat, însă, că în domeniul formării atitudinii înaintate faţă de învăţătură, ca latură a educaţiei etice şi politico-cetăţeneşti a copiilor, mai sînt încă neajunsuri, pentru înlăturarea cărora organizaţia acţionează cu toată fermitatea.

Una dintre preocupările importante ale Organizaţiei pionierilor, strîns legată de cea a formării atitudinii faţă de învăţătură, este cea a cultivării concepţiei înaintate faţă de muncă în general, a educării unui comportament etic şi civic, de angajare prin muncă şi de integrare în efortul întregului popor pentru neîntrerupta propăşire a patriei socialiste.

În acest domeniu, pe lîngă activitatea tehnico-productivă, a cărei eficiență pe planul orientării școlare și profesionale s-a confirmat pe deplin în practica educației pionierești (faptul cuprinderii a peste 40% dintre pionieri la activități tehnico-aplicative și științifice, al creșterii numai în acest an a participanților la concursul de creație tehnică „Minitehnicus" de la 19 311 la 35 114, sînt semnificative), munca social-obștească deține un rol deosebit de important. Se cunoaște ecoul stîrnit în rîndurile pionierilor țării de chemarea pionierilor brăileni de a participa la întrecere pentru realizarea unor importante acțiuni de muncă patriotică în cinstea celei de-a XXX-a aniversări a Eliberării țării și în întîmpinarea celui de-al XI-lea Congres al Partidului Comunist Român. Însuflețiți de chemarea și programul celui de-al II-lea Forum național al pionierilor privind întîmpinarea și sărbătorirea celei de-a XXV-a aniversări a organizației, în cinstea remarcabilelor manifestări ale anului 1974, pionierii brăileni s-au angajat, printre altele, să planteze 65 000 arbori și arbuști, să întrețină 800 ha plantații silvice tinere, să amenajeze un parc botanic și o grădină zoologică, să participe la construirea a 69 săli de clasă, 10 grădinițe și 2 internate școlare, să amenajeze 93 baze sportive ș.a.

Răspunsul entuziast și prompt al tuturor pionierilor țării se va solda în cursul acestui an cu sădirea a 5 832 000 pomi fructiferi și ornamentali, cu culegerea a 1 347 tone plante medicinale, 1 116 tone măceși și fructe de pădure, cu numeroase acțiuni de înfrumusețare a orașelor și satelor, de amenajare și construire a unor parcuri, spații verzi etc. Pionierii vor curăți în acest an peste 47 000 ha de pășuni și izlazuri, vor participa la construirea sau la amenajarea a 2 821 săli de clasă, 252 grădinițe, 33 internate și cantine școlare, 321 ateliere și laboratoare, 4 500 baze sportive și piste aplicative. Luna aniversării organizației, aprilie, care este și luna primăverii, a fost declarată în toată țara luna muncii patriotice, a cîntecelor și a întrecerilor pionierești, prilej de a răspunde cu însuflețire și devotament la îndemnul partidului de a dezvolta educația în spirit patriotic, revoluționar a tinerei generații. Toate acestea vor fi expresia conștientizării tot mai adînci a noțiunii de patrie socialistă, a înțelegerii grandiosului program înfăptuit de popor sub conducerea comuniștilor, de integrare conștientă și activă la munca de înălțare a țării pe noi culmi de cultură, progres și civilizație.

În organizație se desfășoară, totodată, un proces de constituire a relațiilor în interiorul pionieriei, care urmărește de la aproape la depărtat, din treaptă în treaptă, integrarea copilului de la grupă la detașament, la unitate, și de la aceasta la nivelul organizației și apoi la cel al societății, în întregul ei. Apar astfel elemente noi de conținut privind educarea prieteniei, frăției, unității copiilor întregii țări. Au început și tind să se generalizeze raporturile de înfrățire a unităților din mediul urban cu cele din mediul rural, se dezvoltă prietenia și unitatea între pionierii români și cei aparținînd naționalităților conlocuitoare, se îmbogățește neîntrerupt procesul de transformare a pionieriei în școală a prieteniei, unității și solidarității, a frăției tuturor copiilor patriei. Se dă astfel curs larg unui intens schimb de valori în perimetrul pionieriei, cunoașterii reciproce a copiilor, astfel încît ei să se integreze activ în viața organizației și prin intermediul ei în întreaga societate. Totodată, se intensifică și se diversifică, îmbogățindu-se neîntrerupt, colaborarea, prietenia și conlucrarea dintre pionieri și utecîști, ceea ce contribuie la creșterea nivelului politic al activităților și vieții de organizație în cadrul cla-

selor V—VIII. Aceste aspecte dau noi dimensiuni educației patriotice, o mult mai mare profuzime procesului de formare politico-revoluționară a copiilor

Aceste preocupări presupun și îmbunătățirea stilului de muncă al consiliilor organizației pionierilor la toate nivelele pentru traducerea în viață a hotărîrilor partidului, pentru promovarea spiritului practic, a exigenței și fermității în soluționarea pînă la capăt și la timp a problemelor, în stimularea spiritului de anticipație, prospectiv, în preocuparea pentru calitatea și eficiența muncii educativ-politice. În întreaga sa activitate, Organizația pionierilor promovează principiul potrivit căruia munca de educație a tineretului trebuie făcută în mijlocul tineretului, împreună cu acesta. Consiliile organizației întreține și dezvoltă neîntrerupt contactul cu activele pionierești, participă nemijlocit la activitatea ce se desfășoară în unități și detașamente, la rezolvarea problemelor pe care le ridică viața.

Sub atenta călăuzire a partidului, pionieria își desfășoară astfel pe mai departe programul de educație revoluționară a copiilor, năzuind spre noi culmi, perfecționîndu-și neîntrerupt activitatea politică, în spiritul exigențelor actuale. Anul celei de-a XXV-a aniversări a organizației va duce la ridicarea și la îmbunătățirea calitativă a întregii activități pionierești, la transpunerea în viață mai deplină și mai rodnică a sarcinilor încredințate de partid celei mai tinere generații a țării.

Pionieria și cultivarea responsabilității copiilor față de învățătură

Dr. GHEORGHIȚA FLEANCU

Acționînd prin modalități specifice în perimetrul timpului liber al elevilor, pionieria și-a înscris ca obiectiv important al activității să participe cu toate mijloacele de care dispune la pregătirea pentru muncă și viață a noilor generații, la cultivarea unei atitudini responsabile, conștiincioase, față de învățătură. Plenara C.C. al P.C.R. din 18—19 iunie 1973 a trasat sarcini directe organizațiilor de copii și tineret cu privire la îmbunătățirea muncii educative, politice, în rîndul elevilor, la participarea mai intensă în desfășurarea activității de învățămînt, la sprijinirea întregului program de dezvoltare și perfecționare a învățămîntului[1].

1. INTERRELAȚIA DINTRE ATITUDINE, RESPONSABILITATE, ÎNVĂȚĂTURĂ ÎN PERIMETRUL PIONIERIEI

Pionieria participă activ la complexul proces de elaborare a atitudinii individului față de muncă, față de învățătură. Considerată ca unul din conceptele psihologiei sociale, atitudinea „realizează joncțiunea între opinie (comportamentul mintal și verbal) și conduită (comportamentul activ) și exprimă dispoziția noastră interioară"[2] față de un obiect, o persoană, o anumită situație sau eveniment.

În cadrul atitudinii generale a omului deosebim atitudinea față de muncă, apreciată drept pivot al întregii expresii interioare și exterioare a individului. Componentă importantă a acesteia, atitudinea înaintată față de învățătură implică conștiința necesității unei pregătiri temeinice cultural-științifice și practice, împletită cu o acțiune permanentă de însușire și de aplicare a datelor științei, culturii și tehnicii în producția bunurilor materiale și spirituale. O asemenea atitudine față de învățătură numără printre atributele sale responsabilitatea, ca însușire specifică de a gîndi și reacționa[3] la actele care exprimă poziția individului în raport cu activitatea de muncă, de învățare, de însușire a științei și culturii. Învățarea — ca proces de integrare și adaptare a individului la mediu (Piaget), prezentînd o latură obiectivă, asigurată de conținutul real al celor învățate și o latură subiectivă, conferită de procesul asimilării cunoștințelor de către

---

[1] *Hotărîrea Plenarei C.C. al P.C.R. din 18—19 iunie 1973 cu privire la dezvoltarea și perfecționarea învățămîntului din Republica Socialistă România*, Editura politică, București, 1973, p. 60.

[2] Alain Birou, *Vocabulaire pratique des sciences sociales*, Editions économie et humanisme, Les Editions Ouvrierès, Paris, 1968, p. 33.

[3] *Dicționar de etică pentru tineret*, Editura politică, București, 1969, p. 390.

individ — implică responsabilitate în ansamblu, cu deosebire în actul cunoașterii, preluării, însușirii cunoștințelor și procedeelor științifice. Învățătura constituie, desigur, activitatea specific școlară și se practică efectiv în cadrul organizat al învățămîntului, prin forme cunoscute. Dar învățarea este și o problemă a domeniului extrașcolar. Aceasta pentru că o serie de acțiuni pionierești au și sarcini sau implicații instructive, cît și pentru faptul că la formarea atitudinii înaintate față de învățătură contribuie prin modalități proprii și Organizația pionierilor. Totodată, precizăm că în perimetrul pionieriei învățătura interesează în primul rînd ca atitudine și nu ca situație școlară, responsabilitatea fiecărui pionier fiind integrată fenomenului responsabilității colective. Deci, în pionierie, atitudinea față de învățătură preocupă în scopuri formative, corective și pentru că o atitudine cu adevărat justă trebuie să se manifeste consecvent nu numai în timpul ocupat în școală, ci și în timpul liber, în acțiunile de loisir. Se înțelege că o atitudine față de învățătură, pozitivă sau negativă, are fiecare pionier. În timp ce școala consideră atitudinea față de învățătură drept criteriu fundamental și adesea unic în determinarea noțiunii de școlar fruntaș, pionieria adaugă la acest criteriu și alte însușiri — bun organizator, bun tovarăș etc. — pentru conferirea calității de pionier fruntaș. Atitudinea pionierilor față de învățătură neechivalînd liniar cu situația notelor (fiecare copil beneficiind de o dotare specifică, de o evoluție proprie), interesează, înainte de toate, gradul de efort, consecvența, mobilizarea capacităților personale ș.a. ca factori de progres în devenirea personalității. Interesează, cu alte cuvinte, responsabilitatea, conștiința datoriei, permanența acțiunii de însușire a științei și culturii de către copil, de aplicare în practică a acestora.

2. MANIFESTAREA ATITUDINII POZITIVE FAȚĂ DE ÎNVĂȚĂTURĂ LA PIONIERII MICI (7—9 ANI) ȘI LA PIONIERII MARI (10—14 ANI)

Se admite în general că atitudinile se dobîndesc, se formează, sub influența factorilor psiho-individuali și socio-afectivi și se manifestă divers și nuanțat la diferite vîrste, la diferiți copii. „Chiar dacă afirmăm că atitudinea adoptată e un răspuns la condiții de mediu, să nu uităm că fiecare răspuns este răspunsul unui anumit individ"[1]. Dar, oricît de largă ar fi diversitatea manifestărilor atitudinale conferită de diferențele individuale, anumite coordonate comune de exprimare a atitudinilor la diverse vîrste sînt pe deplin sesizabile. Astfel, *atitudinea față de învățătură la pionierii mici de 7—9 ani*, aflați la vîrsta copilăriei, cu o experiență mică de viață și cu particularități psihice cunoscute, se manifestă frecvent sub raportul responsabilității în mod specific. Distingem, în acest sens :

2.1. *Atitudinea pozitivă față de învățătură cu caracter relativ limitat*, determinată de mutațiile care survin la această vîrstă între ponderile diferitelor activități umane : joc, învățătură, muncă. Prevalarea preocupărilor pentru învățătură se obține printr-o restructurare internă a echilibrului anterior, în care jocul deținea rol de dominantă. La 7—9 ani jocul coexistă cu învățătura și cu forme accesibile de muncă în activitatea copilului, acesta deprinzîndu-se treptat să nu le confunde și să le acorde importanța cuvenită. Schema acțiunilor de învățare insuficient consolidată se confundă cu cea a jocului, ceea ce face ca elevul să învețe cîte ceva jucîndu-se. Totodată, însă, nedirijarea la timp a diferențelor necesare ar putea

[1] K. M. Evans, *L'action pédagogique sur les attitudes et les intérêts*, Editions ESF. Paris, 1970, p. 17.

duce la considerarea învățăturii ca joc. De aceea, în cadrul pionieriei, îmbinîndu-se jocul cu învățarea, se urmăresc permanent sarcinile formative, evitîndu-se didacticismul. În același timp, pionieria asigură spațiul de joc pionierului mic care — în virtutea vîrstei — trebuie să se recreeze, să se relaxeze, să se joace.

2.2. *Atitudinea justă față de învățătură la pionierii mici prezintă un pronunțat caracter afectiv*, la această vîrstă copii fiind dornici de-a face fapte bune, folositoare, de a produce bucurii, de a fi apreciați, lăudați, pentru felul în care învață. K. M. Evans, studiind mutațiile survenite în cadrul atitudinii în urma dezvoltării dragostei elevilor pentru o anumită activitate, constată efecte pozitive remarcabile. Pe aceeași linie merg și procedeele pionieriei prin care, trezindu-se de pildă dragostea copiilor pentru plante, păsări, animale mici etc., se ajunge la conturarea unor atitudini lăudabile față de studiul științelor naturii, față de acțiunea practică în domeniul corespunzător.

2.3. *Atitudinea corectă față de învățătură a pionierilor de curs primar are un caracter concret.* În funcție de modul concret care caracterizează gîndirea elevului de 7—9 ani, de rolul intuiției în procesul învățării, al constituirii modelelor acțiunii, al schițării programelor de acțiune, ca și al controlului exactității modelelor interioare — în cadrul conexiunii inverse — cu ajutorul rezultatelor practicii[5], atitudinea dobîndește ea însăși un caracter concret. Aceasta se exprimă, pe de o parte, în receptivitatea copilului față de ceea ce vede și aude, față de exemple, imagini etc., în înțelegerea raporturilor dintre elementele concrete, iar pe de altă parte, în rezultatul palpabil pe care-l constată de pe urma învățării: notele, diferitele distincții și mai presus de orice verificarea practică a adevărurilor. Pionieria dispune de procedee ce se înscriu în raza pedagogiei acționale care-l pun pe copil în relație directă cu obiectele, fenomenele, ca și de mijloace care-i permit să constate necesitatea practică a învățării. În felul acesta, atitudinea se consideră nu numai ca potență pentru realizări viitoare, ci și ca „veritabil criteriu al eficacității"[6] în prezent.

Fără a epuiza enumerarea caracteristicilor atitudinii față de învățătură la pionierii mici, considerăm util să aruncăm o privire asupra acestui fenomen și la pionierii preadolescenți.

2.4. *Atitudinea pionierilor de 10—14 ani față de învățătură dobîndește un caracter mai responsabil*, preadolescenții avînd o capacitate mai dezvoltată de a-și asuma hotărîri, de a-și aprecia propriile succese și eșecuri școlare. Semnificativă apare acum responsabilitatea colectivă pentru atitudinea individuală și de grup a pionierilor. Rolul opiniei pionierești, sentimentul onoarei colectivului pionieresc, fac ca preocupările pentru felul în care elevii se achită de obligațiile școlare, își completează cunoștințele, le aplică etc. să crească sensibil. Responsabilitatea colectivă stimulează cooperarea ca formă superioară de studiu și de muncă în comun.

2.5. *Atitudinea pionierilor preadolescenți față de învățătură capătă un accent critic și autocritic*, succesul școlar, performanța în concursurile de cunoștințe și deprinderi etc. fiind puse în raport direct cu cerința morală care stă la baza atitudinii și cu reputația pe care fiecare elev de 10—14 ani aspiră s-o dobîndească în grupul formal, în familie, la școală, în societate. Întrucît aspirațiile joacă un

---

[5] I. Radu, *Psihologia învățării*, Colecția „Orizonturi", Editura enciclopedică română, București, 1969, p. 53.

[6] Etienne Minarik, *Les 50 mots-clés de la psycho-sociologie*, Toulouse, 1971, p. 21.

rol deosebit la această vîrstă, ele pot fi considerate ca „dominante atitudinale"[7] care impulsionează efortul, dar stimulează simultan exercițiul critic și autocritic în vederea realizării concordanțelor necesare între aspirații, posibilități și necesități.

2.6. *Pionierii preadolescenți au o atitudine relativ stabilită față de învățătură*, determinată de creșterea nivelului conștiinței individuale și sociale, de începuturile cristalizării convingerilor și idealurilor, de conturarea intereselor și opțiunilor profesionale etc. Această stabilitate relativă se manifestă și printr-o mai constantă frecventare a bibliotecilor, prin scăderea fluctuației efectivului cercurilor pionierești, prin participarea activă la acțiuni practice care vizează domeniul îndrăgit. O anumită greșeală de tact pedagogic, ca și alte motive, pot abate cursul firesc al formării atitudinii corecte față de învățătură. În special, atracția, spectaculosul, aventura pot avea rol perturbator. Pionieria oferă ea însăși nenumărate atracții — marșuri, ascensiuni, carting, lansări de modele ș.a. — minunate posibilități de aventură inedită (echipajele „Cutezătorii", „Căutătorii de comori"), ca și clipe solemne, de măreție și entuziasm (evocări, întruniri în forumuri ș.a.m.d.), satisfăcînd astfel cerințele preadolescenței și canalizînd, totodată, energiile spre acțiuni utile de cunoaștere și muncă.

Cunoașterea manifestărilor atitudinii față de învățătură la pionieri, a mecanismului producerii și influențării lor permite intervenția activă, adecvată și oportună a educatorilor, inclusiv a comandanților-instructori de pionieri.

3. CĂI DE STIMULARE A ATITUDINII RESPONSABILE FAȚĂ DE ÎNVĂȚĂTURĂ LA PIONIERI ȘI ȘCOLARI

3.1. *Viața de organizație* reprezintă un cadru propice de stimulare a atitudinii pozitive față de învățătură. În *adunări și acțiuni*, pionierilor mici li se dezvoltă gustul pentru citit, pentru cărți, pentru revistele pionierești, li se cultivă dragostea de muncă și de natură, de oameni. Ținînd seama de vîrstă, pionierii mici sînt antrenați la acțiuni concrete — șezători, dramatizări, montaje literar-muzicale, jocuri de istețime, de orientare, vizite și plimbări, acțiuni de confecționare a unor jucării, de reparare a altora, de îmbogățire a materialului didactic, de îngrijire a parcurilor, grădinilor etc. Pionierii preadolescenți își manifestă atitudinea responsabilă față de învățătură și în cadrul *opiniei pionierești*, care intervine activ, exercitîndu-și funcția de orientare a conduitelor (prin prevederile documentelor organizației, prin presa destinată copiilor, prin îndrumări), funcția corectivă, de îndreptare a greșelilor de atitudine (prin critici, sugestii, prin „Semafor") și funcția de dezvoltare (prin înscrierea în programele de activitate a unor acțiuni cu evidentă influență asupra răspunderii personale și colective față de muncă și învățătură).

Practica atestă că „în cadrul structurilor de bază ale organizației are loc o acumulare de experiență socială și politică ce constituie o premisă sigură a educării respectului față de muncă și îndatoririle școlare"[8].

3.2. *Cooperarea pionierilor în acțiunea de sprijinire a legării învățăturii de practică* constituie o modalitate actuală, modernă, de reunire a eforturilor mai multor pionieri care împreună fac experiențe, construiesc și verifică aparate, rea-

---

[7] P. Constantinescu-Stoleru, *Cultivarea interesului copiilor pentru învățătură*, în vol. *Personalitatea copilului*, Editura politică, București, 1972.

[8] *Plenara C.N.O.P. privind contribuția activității pionierești la formarea atitudinii înaintate față de învățătură*, în „Educația pionierească" nr. 2/1974, p. 3.

lizează probe de punere în funcțiune și de lansare a unor modele, găsesc soluții care să accelereze creșterea unor soiuri de plante, care să îmbine colecționările cu mici acțiuni de investigație științifică etc. Cooperarea este o întrajutorare de tip nou, socialist, în care toți membrii echipei depun eforturi și beneficiază de rezultatul colectiv, în care se complinesc însușiri și capacități pe baza unui temeinic fond etic. Concepută astfel, cooperarea sporește încrederea în forțele personale, în grup, în muncă — singurul izvor de satisfacții depline.

3.3. *Întocmirea și respectarea unui regim adecvat de muncă și odihnă pentru pionieri* reprezintă nu numai o modalitate exterioară, de cadru, o condiție care asigură ritmicitatea, ci și un procedeu de disciplinare a vieții copilului, care trebuie deprins cu ordinea, echilibrul, promptitudinea etc. Activitatea pionierească este parte integrantă a programului de muncă, recreare și odihnă al elevului, așa încît înscrierea ei cu ponderile cuvenite asigură cîmpul necesar practicării ocupațiilor preferate și destinderii, previne oboseala, supraîncărcarea, evitînd totodată excesul de distracție.

3.4. *Îmbinarea conducerii pedagogice cu autoconducerea pionierească* trebuie înțeleasă nu numai ca principiu, ci și ca acțiune concretă de stimulare a cunoașterii de sine, a preocupărilor pentru autoapreciere și decizii responsabile.

Adresîndu-se pionierilor, tovarășul Nicolae Ceaușescu sublinia că „indiferent ce meserie sau profesiune vă veți alege, trebuie să fiți, atît din punct de vedere al cunoștințelor generale științifice, cît și al deprinderilor practice, la înălțimea uriașelor exigențe pe care le ridică epoca revoluției tehnico-științifice în fața fiecărui tînăr, în fața fiecărui om"[9]. Or, pentru a răspunde acestei indicații, pionierii sînt sprijiniți nu numai să-și însușească tezaurul de cunoștințe, ci și să se deprindă cu munca perseverentă, cu mînuirea acelor procedee de care au nevoie pentru a-și mobiliza cunoștințele, a le integra și corela, a le analiza în funcție de problemele ce le stau în față. Învățați să se autoconducă, să ia singuri hotărîri în viață, pionierii sînt deprinși treptat și cu o autoconducere a studiului individual, a muncii independente, a activității în grup.

Alături de școală, ca principal factor de cultură și civilizație, pionieria reprezintă un partener activ în asaltul copiilor pentru cucerirea cetății științei, acționînd prin mijloace specifice în vederea lărgirii orizontului de cunoaștere al pionierilor, consolidării fundamentului cultural al personalității copilului, îmbogățirii lui spirituale, pregătirii temeinice pentru muncă și viață a generațiilor de copii ai patriei.

---

[9] Nicolae Ceaușescu, *Cuvîntare la cea de-a doua Conferință națională a Organizației pionierilor*, în vol. *A doua Conferință națională a Organizației pionierilor*, Editura politică, București, 1972, p. 11.

Dinamica învățămîntului din județul Bacău în anii de după Eliberare

Prof. emerit ION POPOVICI
inspector școlar general — Bacău

Se împlinesc trei decenii de la eliberarea țării de sub jugul fascist, perioadă de adînci transformări economice, sociale și politice, care au determinat schimbarea orînduirii sociale și trecerea patriei noastre într-o epocă istorică nouă, epoca socialismului victorios. În acest răstimp, sub conducerea înțeleaptă a Partidului Comunist Român, România a devenit o țară socialistă cu o economie în plin progres și cu o cultură înfloritoare, o țară care promovează cu fermitate pacea și prietenia între popoare.

Schimbările calitative care s-au petrecut în viața țării, au cuprins toate domeniile și sectoarele vieții noastre economice și sociale, dezvoltarea și perfecționarea învățămîntului de toate gradele fiind o componentă importantă a acestui proces istoric. Județul Bacău s-a încadrat organic în complexul acestor înnoiri, în ansamblul măsurilor adoptate de partid pe linia creșterii rolului școlii în societate, a sarcinilor și atribuțiilor sale, a răspunderilor ce-i revin pentru instruirea și educarea tinerei generații în spiritul înaltelor idealuri ale socialismului și comunismului.

În ampla și importanta acțiune de renovare a școlii, a învățămîntului din județul nostru nu s-a pornit de pe un teren gol, învățămîntul și școala băcăoană avînd o anumită tradiție și o experiență cîștigată, multe elemente de progres și dascăli care au constituit exemple pozitive pentru urmași.

Documente datînd din secolul trecut arată că în anul 1879 lua ființă pe meleagurile Bacăului „Shola Domnească", învățător și director fiind Constantin Platon, un dascăl conștiincios și foarte stăruitor în a învăța pe elevii săi să scrie și să citească.

Problemele școlii își fac tot mai mult loc în presa vremii, în ziarele și revistele care apar. În revista „Femeia — Jurnalul nepoliticu", unionistul Iancu Gheorghiu Budu scria că „școala este lumina care arată calea vieții și ne învață cum să o păstrăm".

După 1900 revistele ce apar în județul Bacău pun, de asemenea, în centrul activității lor, școala, cu atît mai mult, cu cît sînt editate de cadre didactice: „Doina Doinelor" — 1902, condusă de învățătorul Gh. Marinescu din Mărgineni-Munteni, „Răsăritul" — 1905, scoasă la Palanca de învățătorul Paul I. Pavlov sau „Școala" — 1905, condusă de Grigore Tăbăcaru, tînăr învățător la Fîntînele, lîngă Bacău. Încă de pe atunci, personalitatea eminentului pedagog se anunța deosebit

de puternic: „Ne strîngem noi învățătorii — scria el — în jurul acestei gîndiri, gîndire de frăție, de pace și de lumină, de apostolească muncă pentru redeșteptarea inimilor, trezirea avîntului de altădată în sufletele românești, pentru unirea tuturor la sfînta datorie, întărirea și înălțarea neamului nostru".

Căutînd un drum propriu în pedagogia românească, Grigore Tăbăcaru considera că școala are nevoie de o „temelie curat românească", și pentru aceasta era necesar „un program adecvat firii poporului nostru, mai apropiat de nevoile sale". Asemenea idei vor fi susținute și publicate în lucrările sale: „Pedagogia experimentală", „Buletinul pedagogic", „Studii filozofice" ș.a., elaborate de-a lungul anilor, avînd sprijinul unor mari cărturari ca Rădulescu-Motru, N. Iorga, G. G. Antonescu ș.a.

Deosebit de fructuoasă a fost activitatea lui Grigore Tăbăcaru în cadrul revistelor „Ateneul Cultural" (1925—1928) și la „Revista învățătorilor" (1928). Dinamismul și entuziasmul său vor determina o adevărată mișcare în învățămîntul băcăoan și chiar dincolo de hotarele județului, prin discipolii săi, învățători și profesori de prestigiu.

În condițiile unui regim politic bazat pe exploatare, experiența pozitivă și ideile înaintate privind dezvoltarea învățămîntului, nu au putut fi însă generalizate și aplicate pe o scară largă, dat fiind limitele impuse de dezvoltarea școlii de oficialitățile timpului. În aceste condiții școala nu și-a putut realiza pe deplin rolul, mulți copii au rămas în afara învățămîntului, accesul la cultură al maselor populare era restrîns.

În anii revoluției și construcției socialiste, învățămîntul în județul Bacău, ca de altfel în întreaga țară, cunoaște o dezvoltare irealizabilă în trecut. Rețeaua instituțiilor de învățămînt a crescut de la an la an, au sporit continuu efectivele de elevi și numărul cadrelor didactice, s-a dezvoltat sub toate aspectele baza materială a învățămîntului.

Datele statistice ilustrează ampla dezvoltare pe care a luat-o în anii socialismului învățămîntul preșcolar, care în anul 1948, anul reformei învățămîntului, se desfășura în 100 de unități cu 3 381 copii și 111 cadre didactice, față de 499 unități cu 26 710 copii și 1 029 cadre didactice existente în anul școlar 1973—1974. Deosebit de important este faptul că s-a îmbunătățit structura acestui învățămînt, care cuprinde nu numai grădinițe cu program normal, ci și cu program prelungit și săptămînal, ceea ce înseamnă un sprijin substanțial dat părinților ocupați în producție. Corespunzător acestei dezvoltări s-a asigurat baza materială necesară, spațiul de învățămînt și dotările adecvate.

Învățămîntul de cultură generală a cunoscut o dezvoltare și perfecționare continuă. În primul an după actul istoric de la 23 August 1944, a fost creat gimnaziul unic, care înlocuia învățămîntul supraprimar. S-au înființat gimnazii unice în orașul Bacău și în centrele importante din județ: Moinești, Tg. Ocna, Comănești, s-au acordat burse și s-au creat internate. Paralel cu această acțiune s-au luat măsuri pentru reconstruirea școlilor distruse în timpul războiului, dar în condițiile grele din perioada anilor 1945—1948, gimnaziul unic n-a putut fi generalizat în tot județul.

Prin reforma învățămîntului din anul 1948 s-a creat și în județul Bacău o școală unică, democratică, realist științifică și laică, durata ei fiind de 7 ani. La această dată existau în județ 571 școli cu clasele I—VII, cuprinzînd 44 370 elevi și 1 708 cadre didactice. Liceul de cultură generală era reprezentat prin 3 școli cu

646 elevi. Mai existau două şcoli pedagogice cu 400 elevi. Această reţea şcolară s-a dovedit a fi nesatisfăcătoare, fapt pentru care ea se va dezvolta într-un mod foarte accentuat în perioada următoare.

Un salt calitativ, care ilustrează dinamica specifică ritmurilor de creştere socialistă, se petrece în anul 1961, cînd se legiferează trecerea de la învăţămîntul general şi obligatoriu de şapte ani, la învăţămîntul obligatoriu de opt ani, durata învăţămîntului mediu extinzîndu-se la 12 ani. Atunci s-a introdus gratuitatea manualelor şcolare pentru elevii din clasele I—VIII, sumele cheltuite din bugetul judeţului depăşind cifra 7 milioane lei anual, ceea ce reprezenta o realizare deosebit de importantă în domeniul asigurării condiţiilor materiale pentru exercitarea dreptului la învăţătură a fiecărui cetăţean.

În această etapă, deosebit de importantă pentru construcţia socialistă a ţării, cînd se petrec transformări profunde în conştiinţa oamenilor, îndeosebi a ţărănimii, aflată în plin proces de cooperativizare, s-a desfăşurat în întregul judeţ, sub conducerea organelor şi organizaţiilor de partid, o amplă acţiune politică pentru generalizarea învăţămîntului de 8 ani, s-au creat noi unităţi şcolare, a luat o mare extindere construcţia de noi edificii pentru învăţămînt, s-a asigurat cuprinderea în şcoala generală de 8 ani a tuturor copiilor de vîrstă şcolară.

Ca urmare a activităţii neobosite desfăşurate de miile de cadre didactice din judeţ, de organizaţiile de masă şi obşteşti, sprijinul organizaţiilor de partid şi de stat, la începutul anului şcolar 1965—1966 generalizarea învăţămîntului de opt ani era de fapt încheiată. Funcţionau în judeţ la această dată 650 şcoli generale cu 108 565 elevi şi 4 636 cadre didactice, iar pentru asigurarea spaţiului de şcolarizare se construiseră în perioada anilor 1959—1964, 1 367 săli de clasă. La sfîrşitul anului şcolar 1965—1966 numărul absolvenţilor clasei a VIII-a era de 10 784.

Acţiunea de generalizare a învăţămîntului de opt ani a ridicat numeroase probleme, unele deosebit de complexe, dar foarte importante pentru bunul mers al şcolii, al procesului de instrucţie şi educaţie a elevilor. Una din acestea era aceea a pregătirii cadrelor didactice, deoarece la clasele V—VIII erau încadraţi foarte mulţi absolvenţi de liceu şi învăţători. S-a impus astfel, cu necesitate, înfiinţarea în anul 1961 la Bacău, a unui Institut pedagogic de 3 ani, la început cu trei facultăţi, apoi cu cinci. Pe această cale structura învăţămîntului în judeţul nostru a căpătat o configuraţie nouă, iar oraşul Bacău a devenit unul din centrele învăţămîntului superior din ţară. Institutul pedagogic din Bacău a dat pînă în prezent şcolilor de cultură generală 3 554 de profesori de diferite specialităţi absolvenţi ai cursurilor de zi şi fără frecvenţă din perioada 1961—1974.

Procesul de dezvoltare şi perfecţionare a învăţămîntului de cultură generală a cunoscut o nouă mutaţie în anul şcolar 1969—1970, odată cu trecerea la învăţămîntul obligatoriu de 10 ani, cînd se organizează primele clase a IX-a, totalizînd un număr de 53 de clase cu 1 749 elevi, ceea ce reprezenta 25% din absolvenţii clasei a VIII-a. Acest procent a crescut în următorii doi ani la 49% şi respectiv 67%.

Caracteristic pentru dinamica învăţămîntului general obligatoriu, în cele trei decenii de la eliberare, este creşterea spectaculoasă a reţelei şcolilor de cultură generală cu clase superioare ciclului primar de la 75 unităţi cu 5 370 elevi în anul 1948, la 326 unităţi cu 57 138 elevi în anul şcolar 1973—1974 ; numărul total al elevilor cuprinşi în învăţămîntul general obligatoriu a crescut în aceeaşi perioadă de la 44 370 elevi la 109 876 elevi.

Pentru traducerea în viață a Hotărîrii Plenarei C.C. al P.C.R. din iunie 1973, începînd cu anul școlar 1974—1975 toți absolvenții clasei a VIII-a vor fi cuprinși în clasa a IX-a (anul I de liceu), generalizîndu-se în acest fel învățămîntul obligatoriu de 10 ani. Pentru a asigura în bune condițiuni îndeplinirea planului de școlarizare în prima treaptă a liceului, vor funcționa în județ un număr de 24 licee de diferite tipuri și 86 filiale ale liceelor, asigurînd împreună cuprinderea unui număr de 9 800 elevi în anul I de liceu.

Dinamica învățămîntului general obligatoriu

Anul școlar	*Durata*	*Unități*	*Elevi*	*Cadre*
1938—1939	4 ani	493	43 503	1 073
1948—1949	7 ani	571*	44 370	1 708
1960—1961	7 ani	651	81 229	3 248
1965—1966	8 ani	650	108 565	4 636
1969—1970	10 ani	645	113 247	5 208
1973—1974	10 ani	632	109 876	5 307

Paralel cu dezvoltarea învățămîntului general obligatoriu s-a dezvoltat învățămîntul liceal de cultură generală, numărul unităților de acest fel crescînd de la 3 licee cu 646 elevi în anul școlar 1948—1949, la 10 licee cu 6 174 elevi în anul școlar 1973—1974, ceea ce înseamnă o creștere de peste trei ori a numărului de licee și de peste opt ori a numărului de elevi, față de 1948. Prezentăm aceste date în tabelul de mai jos :

Dinamica învățămîntului liceal de cultură generală

Anul școlar	*Durata*	*Unități*	*Elevi*	*Cadre*
1938—1939	12 ani	3	367	38
1948—1949	10 ani	3	646	40
1960—1961	12 ani	11	3 193	268
1965—1966	11 ani	11	6 057	339
1969—1970	12 ani	11	7 185	367
1973—1974	12 ani	10	6 174	377

Subliniind dezvoltarea pe care a luat-o învățămîntul în județul Bacău în cei 30 de ani de la eliberare, trebuie să mai reținem și caracterul diversificat al unităților școlare ; existența unui prestigios liceu pedagogic, a unui liceu de muzică și arte plastice și două școli speciale în municipiul Bacău, două licee cu program de educație fizică și două școli sportive în municipiile Bacău și Gheorghe Gheorghiu-Dej, trei case de copii în Bacău, Tg. Ocna și Comănești, precum și dezvoltarea care au luat-o în această perioadă formele de învățămînt seral și fără frecvență.

Județul Bacău a devenit în anii socialismului un puternic centru economic al țării. Ca urmare a politicii de repartizare rațională a forțelor de producție pe teritoriul țării, a cunoscut o impetuoasă dezvoltare industria chimică, industria

* 75 cu clase I—VII și 496 numai cu clase I—IV.

petrolului, energiei electrice și termice, exploatarea și prelucrarea lemnului, industria constructoare de mașini, metalurgia, industria textilă, de celuloză și hîrtie, industria alimentară etc. Unele ramuri, cum este industria chimică, absentă în trecut în județul nostru, are o pondere deosebit de importantă pe ansamblul economiei naționale. Bacăul este în prezent singurul județ din țară producător de cauciuc sintetic, polistiren și toxafen, ocupînd locul I la o serie de importante produse industriale.

Puternica dezvoltare economică a determinat mutații calitative în structura populației active. Pe harta județului și a țării a apărut un oraș nou, municipiul Gheorghe Gheorghiu-Dej, care are o pondere de peste 40% în producția industrială a județului. Paralel cu industria s-a dezvoltat agricultura și celelalte ramuri ale economiei.

Pentru a asigura forța de muncă corespunzătoare acestui ritm rapid de dezvoltare industrială, a căpătat o mare extindere învățămîntul profesional și tehnic, în prezent funcționînd în județ puternice complexe școlare industriale de chimie, petrol, construcții, hîrtie și celuloză, telecomunicații, textil și altele în orașele Bacău, Gheorghe Gheorghiu-Dej, Moinești și Buhuși. Pe lîngă Complexul școlar de chimie Gheorghe Gheorghiu-Dej funcționează și o școală de subingineri

Pregătirea forței de muncă s-a îmbunătățit calitativ prin organizarea și dezvoltarea învățămîntului liceal de specialitate, primele unități luînd ființă în anul școlar 1966—1967 în orașele Bacău și Gheorghe Gheorghiu-Dej. În prezent rețeaua învățămîntului profesional-tehnic și liceal de specialitate cuprinde 25 de unități în care sînt școlarizați 11 277 elevi față de 1 491 elevi cuprinși în școlile profesionale și tehnice din anul 1948.

Dinamica învățămîntului profesional-tehnic

Anul școlar	*Tipul școlii*	*Unități*	*Elevi*	*Cadre*
1938—1939	— Școli profesionale	4	345	12
	— Școli tehnice	3	415	96
1948—1949	— Școli profesionale	10	551	43
	— Școli tehnice	10	940	151
1960—1961	— Școli profesionale	15	3219	201
	— Școli tehnice	4	528	36
	— Școli de maiștri	2	149	12
1969—1970	— Școli profesionale	10	5 019	351
	— Școli de maiștri	4	352	32
	— Școli postliceale	4	525	61
1973—1974	— Școli profesionale	10	6 096	210
	— Școli de maiștri	3	198	13
	— Ucenicie la locul de muncă	—	713	—
	— Școli postliceale	2	489	44

Traducînd în viață măsurile stabilite de Plenara C.C. al P.C.R. din iunie 1973, învățămîntul liceal de specialitate va lua în următorii ani o mare dezvoltare, atît sub aspectul extinderii rețelei școlare, cît și al creșterii efectivelor de elevi; va crește numărul cadrelor didactice care vor preda în aceste licee, se va îmbunătăți calitativ nivelul de pregătire al elevilor.

Dinamica învățămîntului liceal de specialitate

Anul școlar	*Unități*	*Elevi*	*Cadre*
1966—1967	3	545	17
1967—1968	3	1 056	59
1968—1969	3	1 550	62
1969—1970	3	1 999	116
1970—1971	3	1 762	101
1971—1972	6	2 607	102
1972—1973	6	2 410	64*
1973—1974	10	3 781	96

Dezvoltarea într-un ritm rapid a învățămîntului de toate gradele, a impus o dezvoltare corespunzătoare a bazei materiale a învățămîntului, lărgirea spațiului de școlarizare, creșterea capacității de cuprindere a elevilor în internate și cantine, dotarea cu mobilier, material didactic și aparatură tehnică a tuturor unităților de învățămînt.

Construcția de școli a luat o mare amploare atît la sate cît și la orașe, încît învățămîntul din județul nostru dispune în prezent de 2 711 săli de clasă, peste 1 500 fiind construite în perioada 1950—1974. La acestea trebuie să mai adăugăm spațiul construit pentru înființarea a 320 de laboratoare, 399 ateliere școlare și 54 săli de gimnastică. În ultimul timp s-a intensificat construcția de localuri pentru grădinițe de copii, numai în anii 1970—1973 dîndu-se în folosință 11 localuri cu 1 960 de locuri. Capacitatea internatelor școlare este de 5 630 locuri, iar la cantinele școlare servesc masa peste 8 000 elevi.

În anii construcției socialiste școala a devenit un important factor de progres, un focar de cultură și de răspîndire a cunoștințelor în mase, un luminător al poporului. Numărul cadrelor didactice a crescut în această perioadă de la 2 053 educare, învățători și profesori în anul 1948, la 7 524 cadre didactice în 1974 creștere impusă de dezvoltarea continuă a învățămîntului de toate gradele din județul nostru.

În procesul construcției socialiste a țării, mii de învățători au fost în primele rînduri, în acțiunile de mare amploare inițiate de partid pentru transformarea socialistă a agriculturii, lichidarea analfabetismului și culturalizarea maselor.

Ca urmare a muncii desfășurate au fost alfabetizați peste 78 000 de neștiutori de carte, au fost închise izvoarele analfabetismului, a fost ridicată pe trepte superioare activitatea cultural-educativă în rîndul maselor largi populare.

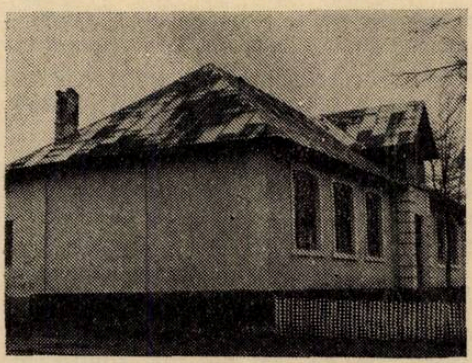
Școala și educatorul s-au bucurat în acești ani de înalta prețuire a organelor de partid și de stat, un număr de 490 cadre didactice din județ fiind distinse cu diferite titluri, medalii și ordine.

În actuala etapă de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate, cînd în fața școlii și a cadrelor didactice stau sarcini și mai complexe, învățămîntul trebuie să fie strîns legat de viață, de realitățile economico-sociale ale țării, de producția materială a societății. Astfel în Cuvîntarea rostită la Plenara C.C. al P.C.R. din iunie 1973, secretarul general al partidului atrăgea atenția că „Între-

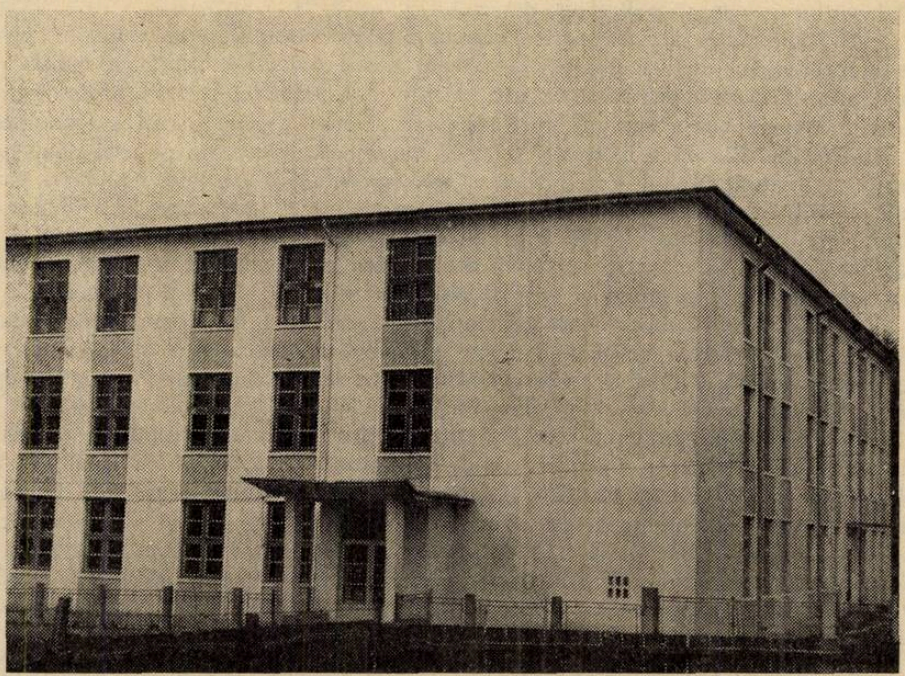
* Numărul mai mic de cadre didactice se explică prin faptul că liceele funcționînd împreună cu școlile profesionale, o parte din cadre au fost înregistrate la aceste școli.

gul învățămînt trebuie să pregătească tineretul pentru producție, pentru muncă. Și tînărul din liceu și cel din universitate trebuie să fie în stare să execute o muncă concretă în societatea socialistă. Fiecare trebuie să înțeleagă că nu se pregătește să devină funcționar, ci pentru a contribui la sporirea avuției naționale".

Pentru a răspunde unui asemenea imperativ, s-a desfășurat în ultimii ani în județul nostru, sub conducerea organelor și organizațiilor de partid, o amplă



Vechea clădire a școlii generale din satul Sascut-Bacău și noua clădire cu 12 săli de clasă construită în anul 1971



acțiune de apropiere a școlii de producție. Au fost organizate 711 ateliere școlare de diferite profile, 133 loturi școlare agricole cu o suprafață de 61,3 ha și 84 micro-cooperative agricole de producție cu o suprafață de 230 ha.

Unele întreprinderi industriale cum sînt: Grupul industrial—Borzești, Termocentrala—Borzești, Carbonifera—Comănești, Fabrica textilă—Buhuși, fabricile „Proletarul", „Partizanul", „Letea", Fabrica de mașini unelte, I.R.A. și altele, precum și Întreprinderea agricolă de stat și Uniunea județeană a cooperativelor agricole de producție, au participat efectiv la organizarea și dotarea atelierelor școlare, la instruirea practică a elevilor, organizarea practicii în întreprinderi și pe terenurile agricole.

Cunoașterea de către elevi, încă de pe băncile școlii, a proceselor economice, productive și participarea lor efectivă la aceste activități, precum și finalizarea cît mai eficientă a instruirii lor practice, se încadrează în preocupările permanente și stăruitoare ale organelor și organizațiilor de partid, ale tuturor slujitorilor școlii pentru o cît mai rodnică integrare a învățămîntului cu producția.

În aceste condiții problema orientării școlare și profesionale a elevilor a căpătat o importanță deosebită. O astfel de problemă a constituit subiectul unor ample dezbateri în consilii profesorale, comisii metodice, catedre, în colectivele diriginților din fiecare școală, în organizațiile de partid și U.T.C. și în adunările cu părinții. Tot pe această temă au fost organizate de către Inspectoratul școlar și Casa corpului didactic, numeroase schimburi de experiență și simpozioane, s-a acordat o atenție deosebită organizării și dotării Laboratorului județean de orientare școlară și profesională, a cărui activitate este tot mai puternic simțită de elevi, părinți, diriginți și directori de școli.

În procesul de perfecționare continuă a învățămîntului se constată în fiecare școală preocupări intense din partea multor cadre didactice, pentru a realiza un învățămînt formativ, pentru a da noi valențe și coordonate relației profesor-elev, există o impresionantă tendință spre renovarea lecției, pentru folosirea tehnologiei și metodologiei didactice moderne, o largă deschidere spre ceea ce este nou, spre creație și invenție. Ca urmare a acestor preocupări, în 50 de unități școlare, acolo unde condițiile au permis, învățămîntul a început să se desfășoare în cabinete și laboratoare la majoritatea obiectelor de învățămînt. De asemenea, în județ sînt organizate două experimente privind constituirea unei singure școli pe comună și pe circumscripții la orașe și organizarea unor școli cu program prelungit.

În activitatea cadrelor didactice un loc important îl ocupă problemele muncii educative, educarea politico-ideologică și moral-cetățenească a elevilor, formarea unei concepții științifice materialist-dialectice despre lume și viață, intensificarea activității de educare a elevilor în spiritul eticii și echității socialiste.

Realizări importante au fost obținute pe linia cercetării științifice și metodico-științifice a cadrelor didactice, printr-o fructuoasă colaborare cu Institutul de științe pedagogice din București. Cu sprijinul acestuia, a fost organizată în anul 1973 o amplă cercetare cu tema „Educatorul la lecție" în cadrul căreia au fost testate 1 100 cadre didactice și 1 200 de elevi. Sub conducerea dr. Emilian Dumitriu, șef de secție la Institutul de științe pedagogice, au participat la efectuarea cercetării 60 de cadre didactice din județ. Concluziile cercetării sînt cuprinse într-un volum în curs de apariție.

O valoroasă cercetare sociologică au efectuat cadrele didactice de la catedra de științe sociale a Institutului pedagogic de 3 ani din Bacău sub conducerea conf. dr. Mihai Merfea — rectorul institutului, pe tema „Procesul de urbanizare în zona Vaslui". Concluziile acestei cercetări au fost publicate într-o carte apărută în anul 1973 în Editura Academiei.

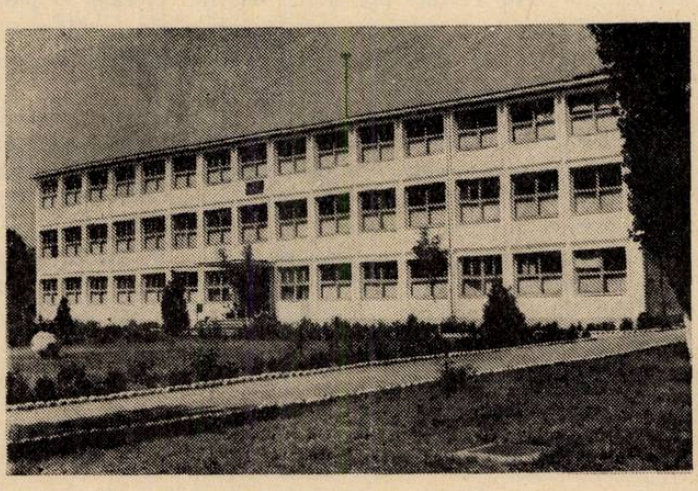
Pentru valorificarea activității de cercetare a cadrelor didactice au fost organizate numeroase sesiuni de comunicări și simpozioane. Sesiunea de comunicări pe tema „Munca tehnico-productivă, subsistem al educației comuniste" care s-a desfășurat în iunie 1972 în municipiul Gheorghe Gheorghiu-Dej, s-a bucurat de sprijinul și participarea efectivă a primului secretar al Comitetului municipal de partid, Valerian Ghineț.

În ultimii patru ani au fost organizate în județul Bacău 394 sesiuni și simpozioane la care au fost prezentate 883 de referate. O parte din acestea, au fost grupate și tipărite în volume ca „Modernizarea învățămîntului", „Studii și cercetări geografice", „Grigore Tăbăcaru — o viață închinată școlii", „Studii și comunicări de istorie și filologie" ș.a.

Este firesc, ca într-un articol să nu poată fi prezentată întreaga dezvoltare a învățămîntului dintr-un județ al țării, într-o perioadă atît de bogată în evenimente și prefaceri sociale. Am considerat ca această prezentare să cuprindă aspectele cele mai caracteristice de esență și structură, care scot în evidență progresele ce ne despart de trecut.

În perspectivă sîntem preocupați de a nu precupeți nici un efort pentru a traduce integral în viață, măsurile stabilite prin Hotărîrea Plenarei C.C. al P.C.R. din iunie 1973 cu privire la dezvoltarea și perfecționarea continuă a învățămîntului din patria noastră.

Activitatea cadrelor didactice în afara orelor de clasă



Liceul nr. 1 Tecuci
jud. Galaţi

Printr-o scrisoare din 27 octombrie 1923, primarul oraşului Tecuci se adresa Ministrului Instrucţiei Publice, C. Anghelescu, cu rugămintea de a lua parte la solemnitatea de deschidere a noului liceu de fete, fixată pentru a doua zi, duminică, 28 octombrie, ora 9 dimineaţa. Acest liceu, care a împlinit în toamna trecută 50 de ani de activitate, este condus astăzi de directoarea Iulia Gheorghiu, profesor fruntaş din 1960, căreia i s-a acordat gradaţia de merit şi a fost decorată în 1969 cu Ordinul Muncii clasa a III-a. Înainte de a ne întîlni în cancelaria şcolii, aflasem că Iulia Gheorghiu are o bogată activitate nu numai în cadrul şcolii, ci şi în afară, antrenînd în acest sens întregul corp didactic al liceului.

— Cum izbutiţi, împreună cu colegii din şcoala dumneavoastră, să desfăşuraţi o muncă atît de meritorie în afara orelor de clasă ?

— Astăzi, după atîţia ani de experienţă, am putea afirma că activitatea cadrelor noastre didactice în afara orelor de clasă a intrat în tradiţie. Nu se mai pune problema convingerii, ci mai curînd a organizării, a efortului pentru calitate, a promptitudinii în rezolvarea unor acţiuni. Munca noastră se desfăşoară sub conducerea Comitetului municipal P.C.R., a organizaţiei P.C.R. din şcoală ; permanent mă consult cu secretarul de partid, profesorul de matematică Virgil Pavel, care, de peste 10 ani, este şi director adjunct al liceului. El însuşi, ca metodist voluntar al Inspectoratului şcolar judeţean, efectuează anual 6—7 inspecţii de definitivat şi gradul II, activează ca membru al Comisiei pentru problemele de învăţămînt şi cultură a municipiului Tecuci, participă la diferite brigăzi ştiinţifice şi alte acţiuni.

— Știu că și dumneavoastră sînteți deputată în Consiliul popular al județului Galați, membră în Comitetul executiv al Consiliului popular județean — Galați și vicepreședintă a Comitetului municipal al femeilor. Mai aveți și alte sarcini?

— Fac parte din Comisia de propagandă a Comitetului județean de partid, din Consiliul de conducere al Inspectoratului școlar al județului Galați și sînt membră în Consiliul de conducere al Casei corpului didactic.

— Nu vă e greu uneori?

— Uneori da, însă m-am obișnuit cu acest ritm de muncă și de viață de zeci de ani, mai exact de aproape 30 de ani. Fac parte din generația care a intrat în muncă odată cu marile transformări și cuceriri ale poporului nostru, începînd cu actul Eliberării din August 1944, și n-am conceput niciodată să fac economie de efort atunci cînd eram sigură că acest efort poate contribui la mersul înainte al acțiunilor sociale din jurul meu. Ritmul continuu de muncă ne păstrează mai tineri.

— Despre secretarul organizației de partid, prof. Virgil Pavel, spuneați că face parte din corpul de metodiști voluntari ai Inspectoratului școlar județean. Mai sînt și alți profesori din acest liceu metodiști voluntari?

— Mai avem încă cinci profesori (D. Dămăceanu, Iordache Diaconiță, Aurelia Leibuc, Gh. Popa și Teodora Bostan) care fac inspecții pentru definitivat sau gradul II în municipiu și în afara municipiului. Alți profesori sînt responsabili de cercuri pedagogice pe plan municipal: pentru biologie — Maria Mititelu, pentru limbi străine — Lidia Petriș, matematică — Nic Chivu, educație fizică — Gh. Moraru, lucrări practice — Anton Gheorghiu, fizică — T. Bostan. Tot pe linie de învățămînt, cîțiva dintre profesorii noștri îndrumează practica pedagogică a studenților din oraș și împrejurimi care urmează facultăți la cursurile fără frecvență. Acestor studenți, biblioteca liceului nostru le este deschisă oricînd.

— Probabil că se desfășoară și activități cu un caracter obștesc mai larg.

— Cadrele noastre didactice iau parte la simpozioane și brigăzi științifice organizate la Casa de cultură sau în unități industriale și agricole, îndrumează munca artistică a tineretului sau țin conferințe. Anul trecut, prof. Nadejda Decuseară, președintele Comitetului municipal de cultură și educație socialistă, a adus un aport esențial în organizarea Muzeului municipal de literaură; la fel, prof. Maria Mititelu la organizarea Muzeului municipal de științe naturale.

Multe acțiuni în afara orelor de clasă le organizăm în scopul unei legături cît mai strînse cu părinții, pentru o mai bună cunoaștere a copiilor, pentru a se găsi o atitudine comună în orientarea lor. Simpozioanele, spectacolele, serile literare și montajele sînt forme de activitate care prilejuiesc întîlniri cu părinții, în afara celor organizate în școală. Pentru orientarea școlară și profesională a elevilor organizăm întîlniri cu studenții, foști elevi ai școlii, cu unele cadre din industrie și alte domenii de muncă sau vizite în întreprinderi din județ și din întreaga țară. Împreună cu grupuri de elevi, am vizitat Uzinele „Tractorul" — Brașov, „Laminorul"—Roman, „Progresul"—Brăila, laboratorul de fizică al Universității din Iași, alte întreprinderi, uzine și centre universitare. Mi se pare, de altfel, că eforturile noastre, cînd este vorba de pregătirea tinerelor generații, trebuie îndreptate în mod egal spre cele două direcții: pregătirea lor școlară, dar și pregătirea pentru viață, orientarea lor profesională. Pentru aceasta e nevoie să fim nu numai buni profesori și pedagogi, dar și buni cetățeni, adînc cunos-

cători ai transformărilor sociale pe care le parcurgem, cunoscători ai politicii partidului și statului nostru. Împlinirea, anul acesta, a 30 de ani de la actul Eliberării din August 1944, trebuie să fie pentru noi, cadrele didactice, un prilej de bilanț, dar mai ales de eforturi entuziaste, justificate de dragostea și răspunderea ce o avem pentru tinerele generații de copii. Din acest punct de vedere, cred eu, trebuie să privim activitatea noastră în afara orelor de clasă.

Învățător și cetățean

ELENA IOSIF
Slănic-Prahova

Prin modul ei de a se comporta, de a se adresa oamenilor, învățătoarea Elena Iosif creează în jur un spațiu de împăcare și siguranță, de frumusețe și liniște, spre care micii școlari de șase și de nouă ani dau năvală cu încredere și lumină pe chipuri, cu aceeași bucurie și dezinvoltură cu care năvălesc pe culoarele școlii în spațiile dintre ore.

Despre dînsa, directorul Liceului de cultură generală din Slănic-Prahova, profesorul de limbă română Ion Ionescu, spune că este un cadru didactic foarte bun, apropiată de elevi, că urmărește literatura de specialitate, colaborează cu colegii, ajutîndu-i pe cei mai tineri, că aplică cele mai adecvate metode în predare, activează pe plan obștesc și obține rezultate deosebite în muncă. Despre ea însăși, Elena Iosif spune că este la fel cu cele mai multe cadre didactice din școala lor, că nu ar putea desfășura o activitate meritorie fără ambianța generală de muncă entuziastă a celor din jur, fără efortul competent către desăvîrșirea procesului instructiv-educativ care aparține întregului colectiv de învățători și profesori. Învățătoarea Elena Iosif se află în al 28-lea an de învățămînt și a lăsat în urmă șapte generații de copii cărora pentru prima dată le-a deslușit taina alfabetului, le-a pus creionul în mînă, i-a învățat pe mulți să-și șteargă nasul și să dea bineț.

În anul 1944, învățătoarea de azi mai era încă elevă a Școlii normale din Ploiești, iar în toamna lui 1946 era absolventă și intrase pentru prima oară în învățămînt. Cîțiva ani mai tîrziu, ca învățătoare în satul Dumbrăvești și ca directoare a căminului cultural, se scula cu două ceasuri înaintea zorilor și asemenea altor activiști se posta la răscruci de drumuri pentru a dirija plugurile ce trebuiau să lucreze pămînturile devenite, în urma reformei agrare, bunuri ale țăranilor.

În toamna anului 1950 se afla la Băicoi, unde, pe lîngă munca de la clasă cu elevii săi, lua parte la bătălia pentru lichidarea analfabetismului. Seara, tîrziu, cînd şcoala se golea de şcolarii mici, ea aştepta paznicii ieşiţi din schimb de la schela petroliferă, care veneau obosiţi, plini de noroi, îşi aşezau trăistile în lungul pereţilor şi se apucau cu tînăra învăţătoare să desluşească buchiile cărţilor. O altă imagine îi stăruie în amintire, un an sau doi mai tîrziu, cînd funcţiona la şcoala din Prăjani şi cînd nopţi de-a rîndul rămînea pînă tîrziu cu oamenii adulţi la „casa de citit", la familia Bădulescu, pe a cărei fetiţă, micuţă pe atunci, a învăţat-o carte, iar astăzi este şi ea învăţătoare în comuna Ştefeşti.

Sînt numai cîteva secvenţe din îndelungata activitate desfăşurată ca învăţătoare, ca cetăţeană legată cu toate fibrele sufletului de necazurile şi bucuriile prin care au trecut generaţiile de oameni mari şi mici, cu care a trăit. „Cînd, în 1967, am fost primită în partid — spune Elena Iosif — am avut revelaţia unei bucurii acumulate de-a lungul vremii, care se afla în inima mea fără să ştiu, care m-a întinerit cu toţi anii de muncă, de dăruire şi eforturi. Am avut atunci sentimentul încrederii în mine însămi, convingerea că sînt primită pe drept în rîndurile partidului".

Astăzi, Elena Iosif funcţionează ca învăţătoare în cadrul Liceului din Slănic-Prahova, unde are condiţii noi de muncă, unde şi-a putut desăvîrşi măiestria didactică. Ea a obţinut gradul II, apoi gradul I în învăţămînt, aplică metode moderne în predare, adecvate vîrstei, adecvate fiecărui copil în parte. La începutul anului, nu puţini sînt micuţii şcolari care, pentru a-şi corecta defectele de vorbire, asistă cu uimire cum li se imprimă frazele pe bandă, pentru a se asculta apoi singuri şi a-şi depista lipsurile în pronunţie.

Colaborarea cu colegii din şcoală este un criteriu de muncă, iar colaborarea cu colega care predă la clasa paralelă (clasa a II-a B), învăţătoarea Gherghina Epure, este permanentă. Ele se întîlnesc nu numai atunci cînd pregătesc programe artistice, cînd confecţionează material didactic, sau în activităţile legate de cunoaşterea familiilor, dar şi în organizarea muncii didactice de fiecare zi, sprijinindu-se chiar în predarea unor obiecte de învăţămînt.

Activitatea în afara orelor de clasă, pe linie politică (ca membră în Comitetul orăşenesc P.C.R.) sau pe linie obştească (ca deputată în Consiliul popular al oraşului) îi aduce satisfacţii, recunoştinţa sinceră, din partea semenilor săi, a cetăţenilor din oraş. Ea ştie să-şi împartă deopotrivă grija şi dăruirea între cerinţele şcolii, ale familiei, ale obştei. Acelaşi suflet îl pune şi atunci cînd lucrează cu cetăţenii din circumscripţia nr. 8 la înfrumuseţarea străzilor, şi atunci cînd se gîndeşte la viitorul propriei fetiţe care se pregăteşte pentru a intra la medicină. şi atunci cînd în unele dimineţi viforoase îşi aşteaptă copiii care locuiesc la cîţiva kilometri de şcoală şi se bucră nestăvilit cînd micuţa Adriana Râbâia, de pildă, apare pe cărăruia dintre casele căţărate pe dealuri. Pentru tot ce face, pentru tot ce izbuteşte în viaţă, se bucură, aşa cum se bucură de o poezie pe care o păstrează cu oarecare mîndrie şi în care o mică poetă, Teodorescu Carmen, din promoţia de absolvenţi a patru clase primare, îi scrie printre altele : „Ne-ai fost o mamă bună-n şcoală / Şi noi cu toţii te iubim ! / Zîmbeai cînd răspundeam la tablă / Şi te-ntristai cînd nu ştiam". Este, mi se pare, esenţa recunoştinţei noastre a tuturor pentru învăţător, pentru cel care pentru prima dată ne-a deschis ochii spre lumina cărţilor.

GEORGE NESTOR

PROCESUL INSTRUCTIV—EDUCATIV ÎN CLASELE PRIMARE

Creativitatea și spiritul inventiv la școlarul mic

(DEZBATEREA ÎNVĂȚĂTORILOR DIN MUNICIPIUL CLUJ)

Casa corpului didactic din județul Cluj a organizat cu învățătorii din municipiul Cluj o dezbatere pe problemele dezvoltării creativității, gîndirii independente și a spiritului de inventivitate la școlarul mic. Dezbaterea a avut drept punct de plecare rezultatele unui experiment inițiat cu cîțiva ani în urmă de Centrul de științe sociale al Academiei R.S.R. — filiala Cluj, — la școlile generale nr. 2, 4 și 16 din Cluj.

Deschizînd dezbaterea, tov. Teodor Fodor, directorul Casei corpului didactic, a anunțat caracterul de lucru al întîlnirii, invitînd pe participanți să-și prezinte experiența și punctele de vedere în jurul unei teme deosebit de actuale a învățămîntului contemporan, începînd chiar din ciclul primar. După un scurt cuvînt de punere în temă al tovarășei Rely Mihalevici, cercetător științific principal al filialei Academiei R.S.R., conducătorul experimentului, s-a lansat un număr de probleme în jurul cărora s-a polarizat dezbaterea.

Învățătorii și-au propus să dezbată și să-și prezinte experiența și punctele de vedere în jurul ideilor : Sînt școlarii mici realmente creativi și inventivi ? Dacă sînt, în ce măsură și în ce grad se manifestă la ei aceste trăsături ? Ce înseamnă independență și cît sînt de capabili școlarii mici de a desfășura acțiuni independente ? Cum trebuie înțelese ordinea și disciplina într-o clasă în care actul predării-învățării pune în valoare spiritul de creativitate și inițiativă al elevilor ? Cum trebuie privită și înțeleasă relația învățător-elevi în noile condiții de lucru ?

Întrebările de mai sus și altele care s-au ivit pe parcurs au suscitat interesul învățătorilor. Dezbaterile au fost vii și interesante, dar nu o dată punctele de vedere s-au înfruntat, argumentele pro și contra au abundat dintr-o îndelungată și valoroasă experiență didactică. Înainte de a prezenta succint punctele de vedere ale celor ce au luat cuvîntul, ne vom referi la cele două concepte : ordinea și disciplina, în jurul cărora părerile sînt încă destul de controversate în rîndul cadrelor didactice de toate categoriile (educatori, învățători, profesori).

Școala tradițională acceptă ordinea și disciplina în înțelesul lor static, de nuanță aproape cazonă. Se consideră că lipsa de mișcare, așezarea „sfîntă" în bănci a elevilor cu mîinile la piept (sau la spate) sînt impunătoare și dau aspectul seriozității și al lucrului intens în clasă. O astfel de înțelegere limitată de punere în practică a celor două noțiuni denaturează sensul lor, înăbușă activitatea fizică și spirituală, contravine specificului ființei umane în general, vioiciunii copilului

în mod deosebit. În clasa în care domneşte liniştea pustnică, unde cel ce doreşte să audă doar „zbîrnîitul muştei" se întronează autoritarismul şi disciplina exterioară, impusă, încetează zumzetul specific mişcării, a mişcării ideilor îndeosebi.

Învăţămîntul modern dă înţelesul adecvat şi real noţiunilor de ordine şi disciplină. Activizarea elevilor nu se poate face cu o clasă mută, stăpînită de teama de a nu deranja şi mai ales de a fi pe placul celor obişnuiţi să dicteze sau să observe rînduri de elevi tăcuţi şi timoraţi. Clasa de elevi şi învăţătorul se află într-o continuă frămîntare, într-un permanent schimb de idei. Disciplina şi ordinea într-un proces de predare-învăţare activ presupun lucru intens de căutare, de verificare, un dialog deschis pentru achiziţionarea de informaţii ştiinţifice dobîndite prin eforturile proprii ale elevilor conduşi de învăţător. În clasa unde există zumzet de albine, actul de predare-învăţare include cooperare, confruntare de păreri la care participă şi învăţătorul alături de elevi şi împreună cu ei. Barierele artificiale dintre catedră şi clasă dispar pentru a face loc relaţiilor normale de lucru între cei ce învaţă, se instruiesc şi cel ce îndrumă cu competenţă pe elevi în actul acumulării de cunoştinţe, de dezvoltare a capacităţilor intelectuale, al constituirii şi afirmării gîndirii creatoare, al formării judecăţilor de valoare, al trăirilor personale, intense.

Angajîndu-se în discuţie institutoarea CECILIA BUNDOIU, de la Şcoala generală nr. 1, a adus drept argument al susţinerii ideilor sale cu privire la existenţa realelor posibilităţi de creativitate şi inventivitate de care dispun şcolarii mici, jocurile acestora. În joc copiii creează situaţii inedite, pline de inventivitate. În asamblarea jocurilor mecanice intervine, de asemenea din plin, spiritul de ingeniozitate tehnică atît de caracteristic copilului. Observînd pe copil la desen, educaţie fizică, muzică, desprindem cu prisosinţă aceleaşi caracteristici : vioiciune, inventivitate, creativitate.

De ce la celelalte discipline de învăţămînt aceste calităţi ale copilului sînt mai puţin prezente sau chiar estompate ? Firesc, ar fi, consideră învăţătoarea, ca la limba română să li se trezească elevilor dragostea pentru citit, curiozitatea pentru cuprinsul cărţilor frumoase, al poeziilor alese. Lucrul acesta nu se întîmplă întotdeauna sau se realizează cu multă greutate datorită programelor şi manualelor şcolare care sînt prea voluminoase şi încărcate, conţin bucăţi de lectură greu înţelese de şcolarii mici. La limba română la clasa a III-a, de pildă, două treimi din textele incluse în manual nu vin în întîmpinarea dorinţelor copiilor, sînt necorespunzătoare particularităţilor lor de vîrstă. Textele greoaie ocupă mult timp cu explicaţiile şi învăţătorul se află mereu în criză de timp. Propune ca la clasa a III-a manualul de limba română să cuprindă mai multe bucăţi din legendele istorice. La gramatică să se acorde mai mult timp dictării şi exerciţiilor în care să se strecoare voit construcţii greşite pe care să le sesizeze şi să le îndrepte elevii. Folosirea unor astfel de procedee la lecţii a stîrnit mult interesul elevilor, le-a stimulat spiritul creator.

Învăţătoarea MARIA CIUPE, de la Şcoala generală nr. 16, şi-a axat intervenţia pe prezentarea cîtorva procedee folosite în cadrul limbii române în vederea dezvoltării vorbirii şi a stimulării originalităţii elevilor în a compune şi povesti (scris şi oral). La clasa I, de exemplu, la orele de dezvoltarea vorbirii s-a folosit de un set de 12 păpuşi cu care copiii discutau şi povesteau, punîndu-le în diferite situaţii de viaţă. Alteori s-a folosit de figuri decupate din reviste în jurul cărora

copiii creau diferite poveşti. Alt procedeu utilizat l-a constituit povestirea după tablou, încă din cl. I, fiecare copil fiind îndemnat şi ajutat să dea alt conţinut şi altă coloratură povestirii sale.

Unul dintre procedeele folosite, care a suscitat şi păreri controversate, l-a constituit schimbarea finalului unei povestiri. Elevii sînt îndemnaţi să povestească în alt mod, la propria lor alegere şi în funcţie de structura lor psihică, sfîrşitul unor povestiri, unele din ele aparţinînd scriitorilor clasici. Discuţiile controversate în jurul acestui procedeu au vizat respectul pentru opera clasică, slăbirea interesului pentru reţinerea şi recunoaşterea unor scrieri de valoare la care copilul să aprecieze originalitatea, frumuseţea stilului, bogăţia conţinutului de idei. De aci şi întrebările care se ridică : Cît de departe se poate merge cu utilizarea acestui procedeu ? Nu cumva se atrofiază la elevi cultul pentru operele scriitorilor clasici ?

În cuvîntul său, învăţătoarea RAVECA CÎMPEANU, de la Şcoala generală nr. 2, şi-a brodat intervenţia pe problema motivelor învăţării. De acord cu cele afirmate de celelalte colege cu privire la creativitate şi ingeniozitate la şcolarul mic, dînsa şi-a manifestat rezerve în legătură cu afirmarea spiritului de independenţă atît de timpuriu. Cînd vin la şcoală, copiii n-au o gîndire logică şi nu dispun de un sistem logic de a-şi exprima ideile. Şcoala este instituţia chemată să formeze sistemul gîndirii logice al copilului. În acest sens un rol însemnat îl au motivele învăţării pe care învăţătoarea este datoare să le insufle elevilor. Învăţătoarea va lucra în aşa fel cu elevii încît să-i determine să acţioneze nu din impulsuri exterioare, ca urmare a unor cerinţe formulate de şcoală, de familie, ci să lucreze din imbolduri proprii, să vadă în învăţare o necesitate proprie, să adopte motivele exterioare ca propriile lor motive.

Din cuvîntul învăţătoarei MARIA RACOLŢA, de la Şcoala generală nr. 1, s-a desprins ideea de a da libertate elevilor să prezinte interpretări personale, de a ajunge ca ei să facă chiar o nouă recreare a textului unei povestiri. În felul acesta, a motivat învăţătoarea, poate fi stimulat şi favorizat să se dezvolte spiritul de creativitate şi inventivitate al şcolarului. Firește — a ţinut să sublinieze vorbitoarea — învăţătoarea va avea grija necesară pentru a cultiva la copil dragostea pentru opera literară aşa cum a fost scrisă ea de autor şi să-i explice frumuseţea şi valoarea lucrărilor clasice.

Prof. NISTOR MOŢU, de la Liceul pedagogic, şi-a ilustrat afirmaţiile cu privire la cultivarea ingeniozităţii şi a spiritului creator al şcolarului mic prin exemplificări din artele plastice. Dînsul consideră o gravă greşeală ce se face în învăţămînt prin reducerea educaţiei vizuale doar la desen. Aşa cum se predă astăzi desenul în şcoală se ajunge la tocirea spiritului de inventivitate atît de bogat al copilului. Predarea desenului în şcoală să fie înlocuită cu predarea artelor plastice, disciplină învestită cu funcţie vizuală, care să acţioneze pentru formarea gustului şi a gîndirii plastice. În cadrul unui experiment organizat cu elevii liceului pedagogic s-a demonstrat necesitatea de a-i învăţa pe copii să ştie să privească natura, să cunoască natura şi s-o înfăţişeze aşa cum o văd ei. Să nu facem din copil un copist după natură, să nu-l chinuim să deseneze aşa cum vrea învăţătorul sau profesorul. Copilul să aibă dreptul să deseneze aşa cum vede el natura, omul şi obiectele înconjurătoare.

Şi să nu ne temem de „atentare" la adresa ordinii şi disciplinei. Să înţelegem că s-a terminat cu şcoala şi disciplina templului. Ordinea şi disciplina

menținute cu amenințarea notei la purtare să fie înlocuită cu disciplina muncii efervescente, creatoare.

Aceeași înțelegere nouă a acordat ordinii și disciplinei în cuvîntul său și învățătoarea ELENA PETRICĂ, de la Școala generală nr. 2. O clasă activă în timpul procesului de predare-învățare — menționa vorbitoarea — este și o clasă disciplinată.

Învățătoarea ELISABETA TOTH, de la Liceul nr. 15, și-a declarat dezacordul cu punctul de vedere exprimat de prof. N. Moțu. Copilul are nevoie în școală să fie învățat cum să deseneze, să decupeze, să modeleze. Adecvarea procedeelor și metodelor de predare la nivelul de înțelegere al copilului reprezintă chestiunea de prim ordin pe care s-o aibă în vedere învățătorul. Perfecționarea tehnicilor de predare se răsfrînge pozitiv și asupra stimulării efervescenței creatoare a școlarului mic.

Cercetătoarea științifică RELY MIHALEVICI de la Centrul de științe sociale al Academiei R.S.R. — filiala Cluj — și-a început intervenția prin referiri la cîteva semne de întrebare rămase în suspensie, la cîteva păreri controversate, exprimate în cadrul dezbaterii. Punctul de vedere pe care îl exprimă reprezintă o interpretare personală, care lasă la rîndul ei deschisă posibilitatea dezbaterilor, a ținut să menționeze vorbitoarea.

Convingerea de prim rang, care trebuie să mobilezeze pe dascăl, devenind dezideratul său principal, este acela de a fi un real creator în fiecare moment al activității sale, în fiecare etapă a pregătirii sale. Nu există și nu trebuie să existe rețete educative precise. Nimeni în afara învățătorului, care cunoaște clasa, posibilitățile, trebuințele și lipsurile ei, nu poate delimita exact ce se cere exersat, repetat, adîncit, ce poate fi simplificat, înlocuit, regrupat sau chiar omis. În orice caz însă, azi foarte puțini mai cred în valoarea și eficiența unei respectări rigide a programelor și manualelor. Există, desigur, și în opinia noastră seturi „sfinte", obligatorii, cum sînt însușirea celor patru operații aritmetice, însușirea scris-cititului, a regulilor gramaticale și ortografice, dar cînd spunem aceasta ne referim la o asimilare interiorizată și maleabilă, care asigură operativitatea acestor cunoștințe și deprinderi și nu numai „parcurgerea" programei. Pentru că, de ce n-am recunoaște, dictonul programelor și manualelor sfinte este lozinca celor comozi și prea puțin interesați în reala dezvoltare a școlarilor. Am cunoscut și cunoaștem cu toții multe clase de copii care au parcurs cu rigurozitate programa, totuși au ajuns — după expresiva imagine a lui Ușinski — la capătul drumului, cu căruța goală. Avem anul acesta ocazia să lucrăm cu elevi din ciclul mediu, care conduși de învățători conștiincioși n-au neglijat nici o lecție, nici un paragraf și nici o regulă înscrisă în programă sau manual, dar care în fața unor probleme noi sau a unor situații cît de cît inedite sînt total dezorientați, dar și timorați, încercînd amarnicul sentiment de a nu putea descoperi nici o cale independentă de soluționare sau de a formula vreo idee personală.

S-a discutat aici — pro și contra — ideea libertății elevului de a povesti un basm clasic într-o manieră proprie sau de a desena un obiect, o imagine într-un stil neconformist. Este drept — cum spun unii — că realitatea este realitate, iar dascălul trebuie să-și conducă elevii spre pătrunderea ei veridică, că literatura clasică, cu fiecare din genurile ei, reprezintă un tezaur care trebuie cunoscut, iubit și apreciat la justa lui valoare. Dar ce prejudicii va aduce literaturii de bună calitate — sau realității desenate, pictate — trăirea ei conformă

dimensiunilor psihice ale cititorului şi, deci, relatarea sau interpretarea ei proprie ? Au pierdut oare „Albă ca Zăpada", „Amintirile din copilărie" sau „Fetiţa cu chibrituri" din frumuseţea lor, din rezonanţa lor etică prin montări, regizări sau interpretări artistice diferite ? Cu ce păcătuieşte copilul, care în dorinţa lui vie de a-şi apăra eroii iubiţi face pe lup să se rătăcească prin pădure sau să se prefacă în Făt-Frumos, pentru ca Scufiţa Roşie să scape nevătămată ? De ce ar trebui, cum s-a spus aici, ca elevul să deseneze cana neapărat într-o anumită poziţie sau culoare ? Poate din colţul unde şade el, din cauza jocului de umbre şi lumini, ori din pricina propriei imaginaţii, el o vede cu totul altfel decît colegii lui ! De ce n-ar avea voie copilul să picteze iepuraşul favorit în albastru, dacă în fantezia lui el apare ca azurul cerului ? De ce să le răpim copiilor cel mai de preţ drept al copilăriei : visul şi fantezia ? Am dori doar să facem unele corecţii. Firește, realitatea rămîne realitate, Shakespeare este Shakespeare, iepurele iepure, iar Smărăndiţa lui Creangă este ea şi nimeni alta. Dacă atribuim unui dascăl calificativul de maestru al profesiunii, de creator, este în bună măsură tocmai pentru că are măsură în lucruri, pentru că ştie să creeze o punte între adevăr şi fantezie, dar şi o linie de demarcaţie. Şi dacă îl considerăm un arhitect al sufletului copiilor este tocmai pentru că îi învaţă să vadă, să caute, să încerce, să vrea să vadă.

Evident, au dreptate cei ce spun că într-o clasă unde elevii muncesc independent — şi prin aceasta înţeleg nu faptul că rezolvă singuri probleme ale căror principii le sînt deja cunoscute, ci se află în faţa unor sarcini cu aspecte noi, a căror rezolvare depinde de eforturile personale de gîndire, unde ei în loc să asculte şi să reproducă, participă activ la dezvăluirea şi formularea adevărurilor —, „disciplina" lasă de dorit. Este drept, cum spun unii, că o asemenea clasă este zgomotoasă, obositoare, lăsînd şi impresia de dezordine ? Am întîlnit însă, şi nu o dată, profesori care ies epuizaţi din clase „disciplinate", unde eforturile concentrate spre ordinea externă paralizează tot ceea ce este natural, spontan şi valoros în copii, dîndu-i educatorului senzaţia că se află în faţa unui zid de netrecut, a unor subiecţi de nepătruns. Şi, deşi pare anacronic, am avut ocazia să vedem încă şi acum asemenea clase. Asemenea clase sînt totdeauna dezarmante, deprimante chiar, şi aceasta din motive mult mai profunde decît pasivitatea, inactivitatea. Ele duc totdeauna spre imaginea unui ordin iezuit pentru că nemişcarea, închiderea în sine, sobrietatea rigidă sînt conduite absolut nefireşti pentru copii şi care îi obligă — fie-ne iertată expresia — la prefăcătorie şi minciună. Departe de noi pledoaria pentru anarhie, dar fantezia şi pasiunea puse în mişcare, gîndirea şi interesele în acţiune nu sînt niciodată mute şi nemişcate. Ele răzbat din dorinţa naturală a copiilor de exprimare, de afirmare şi succes. Dacă ar fi să optăm, desigur am alege „indisciplina" angajării în acţiune şi investigaţie, „indisciplina" autorealizării şi a satisfacţiei, adică de fapt disciplina activităţii creatoare.

* * *

Învăţători şi specialişti din municipiul Cluj au deschis o dezbatere deosebit de interesantă pentru practica şcolară. Începutul lor merită continuat. Redacţia „Revistei de pedagogie" lasă deschise paginile sale pentru continuarea discuţiei şi invită pe învăţători, profesori şi specialişti în psihopedagogie să-şi expună experienţa şi punctele de vedere în jurul temei abordate.

Prof. dr. ANTON VASILESCU

Confecționarea și folosirea materialului didactic „vizual" pentru consolidarea cunoștințelor gramaticale

Înv. MARIA GOȚIA
Școala generală nr. 2 — Cugir

Constatînd rămînerea în urmă la învățătură a unui număr destul de mare de elevi, în special la gramatică, elevi care dispuneau totuși de o capacitate normală de muncă, dar care nefiind suficient supravegheați se antrenau la joacă neglijînd studiul, m-a făcut să mă gîndesc în ce măsură această rămînere în urmă poate fi prevenită și remediată.

Am căutat noi căi și mijloace, prin care elevii mei să înțeleagă gramatica în mod practic și apoi teoretic. Astfel am confecționat cîteva mijloace vizuale care ușurează munca de însușire, și în special de consolidare a cunoștințelor de gramatică de către elevi. Ele sînt :

1. Discul despărțirii cuvintelor în silabe ;
2. Discul părților de vorbire și de propoziție ;
3. Trunchiul semnelor de punctuație ;
4. Panoul cu surprize ;
5. Abacul fonetic.

Consider că folosirea corectă a acestor materiale didactice vizuale, alături de cele tradiționale, ajută în mare măsură pe orice învățător în predare și în special în consolidarea cunoștințelor de gramatică la clasele I—IV într-un mod plăcut, creator, făcînd apel la sensibilitatea și gîndirea creativă a copilului.

Ele se pot confecționa din lemn de esență moale, metal, celuloid, de către învățătorul clasei, de părinți, de învățător ajutat de elevii mai pricepuți ai clasei (în cadrul orelor de îndeletniciri practice la clasa a IV-a). Se montează, demontează și mînuiesc foarte ușor și repede, nu sînt costisitoare, iar volumul lor permite o bună păstrare.

DISCUL DESPĂRȚIRII CUVINTELOR ÎN SILABE

Modul de confecționare. El se confecționează din două discuri de celuloid sau placaj, suprapuse, împărțite în optimi cu diametrul de 700 mm, prevăzute cu un șurub la centru, care permite mobilitatea sau fixarea celor două discuri unul față de altul, atunci cînd este nevoie ; discul mai are nevoie de două rondele așezate în interior și la suprafața ultimului disc, pentru strîngere și evitarea deteriorării hîrtiei din față prin înșurubare. Interiorul discului, care conține optimile, precum și exteriorul discului, din care lipsește o optime, este îmbrăcat în hîrtie albă (a se evita hîrtia de calc, deoarece prin lipire de celuloid — arată urît), care permite scrierea cu tuș negru și colorat.

Pentru a îmbina utilul cu plăcutul, pe lungimea ambelor discuri se face un chenar de 50 mm, cu tuş negru sau roşu, culori în care este scris şi discul din faţă şi titlul materialului respectiv. *Regulile despărţirii cuvintelor în silabe* (vezi schiţa tehnică nr. 1).

Pe fiecare optime din discul complet se scrie cîte o regulă a despărţirii cuvintelor în silabe, sub care se notează exemplele necesare, avînd grijă să se scrie cu aceeaşi culoare regula şi consoana în cauză (negru), iar cu culoare diferită vocalele şi restul silabelor (roşu). Exemplu : ban-*că*, par-*te*.

După pregătirea completă a părţii din spate, se pune prin spate un şurub M. 5 (metric 5), discul cu cele opt optimi, o rondea şi apoi discul cu cele şapte optimi ; din nou o rondea şi apoi se înşurubează împreună — formînd un singur disc — cu ajutorul unei piuliţe tip fluture. Oricum s-ar învîrti cele două discuri, datorită faptului că din cel de la suprafaţă lipseşte numai o optime, nu se poate vedea decît o singură regulă de fiecare dată.

Prin degajarea şurubului din centru prin spate, se poate fixa pe peretele clasei şi — oricare ar fi direcţia de învîrtire a celor două discuri — ele se echilibrează în aşa fel încît fiecare regulă apare scrisă, în mod normal, în sus (nu cu capul în jos).

Modul de utilizare. Acest *disc* al despărţirii cuvintelor în silabe se poate folosi la lecţiile de consolidare a cunoştinţelor, prin respectarea cerinţelor specifice clasei respective, precum şi la lecţiile de recapitulare trimestrială sau finală, la lecţiile de analiză a muncii independente a elevilor, cînd se constată greşeli tipice în acest sens, precum şi la lecţiile de discutare a compunerilor şi de analiză a lucrărilor de control.

„Discul" mai poate folosi la corectarea unor răspunsuri inexacte, de exemplu : dacă la un moment dat unui elev i se cere să spună regula numărul „1" privind despărţirea cuvintelor în silabe, un altul primeşte discul (uşor de mînuit) şi urmăreşte exactitatea celor spuse de colegul său, iar la sfîrşit spune dacă răspunsul a fost exact sau nu, aducînd chiar şi unele completări, dacă s-a omis ceva.

În cazul în care un elev este pus în situaţia să spună ce regulă a folosit pentru despărţirea cuvîntului de la sfîrşitul caietului sau tablei în silabe, el apelează la disc şi descoperă regula respectivă, iar clasa confirmă ori nu exactitatea răspunsului. În cazul în care nu cunoaşte regula, este pus în situaţia de a asemăna exemplul său cu unul din exemplele de pe disc şi acolo unde a găsit asemănarea (în mod corect), ridică privirea mai sus şi citeşte cu glas tare regula aplicată exemplului apropiat de exemplul său.

Folosind acest material, am ajuns la concluzia că după un oarecare timp (o lună, un trimestru, un an) elevii îşi însuşesc satisfăcător tehnica despărţirii cuvintelor în silabe atît în mod teoretic, cît şi practic, făcînd greşeli doar din neatenţie (destul de frecvente la şcolarii mici).

DISCUL PĂRŢILOR DE VORBIRE ŞI DE PROPOZIŢIE

Modul de confecţionare. Este vorba de două discuri, cu totul asemănătoare „Discului de despărţire a cuvintelor în silabe" (schiţa tehnică nr. 2), numai că pentru părţile de vorbire discul din spate este împărţit în optimi, iar din cel de la suprafaţă lipseşte o optime. Din totalul optimilor s-au folosit numai şase, restul de două, prin înjumătăţire, rămînînd libere pentru părţile de vorbire neflexibile care urmează să fie învăţate în clasa a V-a. Pentru părţile de propoziţie discul din

spate este împărțit în patru pătrimi (din cel din față lipsește o pătrime), corespunzător celor patru părți de propoziție.

Modul de utilizare. Discurile prezentate mai sus se folosesc prin rotire (cînd avem nevoie) la lecțiile de repetare, aprofundare, recapitulare și sistematizare a cunoștințelor, completînd sau înlocuind uneori schemele tradiționale folosite în acest sens, deoarece conțin regula respectivă, eventualele întrebări, exemplele necesare, funcția morfologică sau sintactică, schimbările după gen, număr, persoană și timp. De asemenea, se folosesc cu succes în autoverificare, ca și „Discul despărțirii cuvintelor în silabe".

Utilizarea celor două discuri simultan sau separat duce la o corectă analiză morfologică-sintactică și, invers, la înțelegerea corectă a celor două ramuri gramaticale, a legăturii dintre ele, pregătindu-i pe elevi pentru următoarele analize gramaticale din clasele mai mari.

TRUNCHIUL SEMNELOR DE PUNCTUAȚIE

Modul de confecționare. Trunchiul semnelor de punctuație se confecționează din lemn, sub forma unui trunchi de con (gol pe dinăuntru) cu diametrul bazei mari de 280 mm, diametrul bazei mici de 230 mm, iar înălțimea de 160 mm.

Pe lungimea bazei mici, la 3 mm, în interior — sînt înfipte patru picioare de susținere (din metal), cu diametrul de 3 mm și înălțimea de 8 mm, filetate la capătul de jos, iar la cel de sus frezate la lățimea diametrului unui cerc metalic, pe care se află bile din lemn colorate diferit, de mărimi deosebite.

Pe bilele mai mari, în diametru, sînt scrise prescurtat cazurile în care se folosește un anumit semn de punctuație (semnul exclamării se scrie după cuvinte sau propoziții care arată un îndemn, mirare etc.).

Bilele mici conțin semnele de punctuație folosite, fiind așezate, de la caz la caz, înainte sau după bila mare, iar pe trunchiul de con, pe benzi de hîrtie albă, sînt scrise diferite exemple de propoziții în care s-au folosit semnele de punctuație indicate de bilele mari și mici de pe cerc, așa cum se vede în schița nr. 3.

Trebuie avut în vedere ca bilele mari să aibă aceeași culoare cu exemplele, iar bilele mici, mai precis semnul de pe bilele mici, care sînt colorate în alb, să fie scris cu aceeași culoare ca semnul de la sfîrșitul propoziției de pe benzi.

Trunchiul se poate fixa pe un picior mobil pentru a se putea roti după dorință.

Modul de utilizare. Trunchiul semnelor de punctuație se poate folosi cu rezultate optime în predarea cunoștințelor despre semnele de punctuație, dar mai ales în lecțiile de consolidare a acestor cunoștințe.

Avînd aspect de joc, lăsat în mijlocul elevilor în afara orelor de curs, acestora le place să se distreze cu bilele. Așezîndu-le intenționat, în dezordine, elevii au reușit, fără prea mari dificultăți, să le reașeze în așa fel, încît să coincidă cu exemplele date, iar mai apoi, formîndu-și o dexteritate în acest sens, au dovedit o bună cunoaștere a folosirii semnelor de punctuație.

Trunchiul semnelor de punctuație se poate folosi, de asemenea, și în cadrul orelor de analiză a muncii independente din clasă și de acasă. Se procedează în felul următor : elevul care la sfîrșitul unei propoziții a scris greșit semnul de punctuație sau nu l-a scris deloc trebuie să citească cu glas tare propoziția în cauză, așa cum a gîndit-o el. Trece apoi la trunchiul semnelor de punctuație, aseamănă propoziția lui cu una din exemplele scrise pe trunchi, o citește cu glas tare, spune

ce semn este scris după ea, iar apoi urcă privirea mai sus, pe bila cu același număr (mai precis — același loc), înainte sau după care este scris semnul respectiv ; citește din nou cu glas tare indicația de pe bilă și apoi spune, prin comparație, ce semn de punctuație trebuia scris după exemplul său.

Din constatările făcute, acest material este foarte atractiv și pe lîngă faptul că ușurează însușirea semnelor de punctuație, atît din punct de vedere teoretic cît și practic, satisface dorința de mișcare continuă a elevilor, curiozitatea lor.

Așa cum arătam mai înainte, în timpul recreațiilor un elev sau un grup de elevi, din joacă, inversau sau răsturnau sîrma cu bile, cu intenția ca elevul de serviciu din clasă să fie pus în situația de a așeza bilele la loc (de a-l necăji, în sensul de a-i da mai mult de lucru). Profitînd de acest neastîmpăr juvenil al lor, am căutat să trag foloase, numind de fiecare dată, ca elev de serviciu pe unul din cei ce aveau lacune în folosirea semnelor de punctuație. După o săptămînă de serviciu, elevul respectiv, vrînd-nevrînd, la început ajutat de mine sau de un elev mai bun, iar apoi în mod independent, reușea să pună materialul la punct, dovadă că și-a însușit semnele de punctuație.

PANOUL CU SURPRIZE

Modul de confecționare. Panoul are aspectul unei cutii de chibrituri (din placaj), cu următoarele dimensiuni : lungimea 1 200 mm, lățimea 700 mm, și grosimea de 100 mm ; panoul se poate fixa cu ușurință pe peretele din fața clasei. Pe placajul din față al panoului, la distanță de 100 mm, una de alta, se află 18 orificii sub formă de cerc, așezate orizontal pe trei rînduri. În dreptul fiecărui orificiu, pe placajul din spate, se află cîte un plic din lemn, care conține biletelele surpriză (problemă). Primele 9 plicuri (sus, de la stînga la dreapta), care formează panoul *A*, sînt numerotate de la 1—9, iar celelalte 9 (jos, de la dreapta la stînga), sînt numerotate în ordine inversă și formează panoul *B* (vezi schița tehnică nr. 4). Inițial orificiile sînt acoperite de 4 fîșii de placaj culisant, dintre care 2 (cele din mijloc), care par a fi una singură, mai scurte, iar celelalte 2 mai lungi.

Modul de utilizare. Plicurile din panoul *A* (primele numere de la 1—9, de sus) conțin biletelele cu întrebări și exerciții din materia parcursă într-o anumită perioadă de timp, iar cele din panoul *B* (numerele de la 9—1, de jos) conțin răspunsurile exacte la biletelele din panoul *A*. Exemplu : plicul nr. 1 de jos din panoul *B* conține răspunsul exact al biletelului din plicul nr. 1 din panoul *A* de sus etc.

Plicurile cu numerele 1, 2, 3 conțin biletele pentru elevii mai slabi ai clasei, numerele 4, 5, 6 pentru elevii mijlocii, iar numerele 7, 8, 9 pentru elevii foarte buni. Atunci cînd se lucrează individual este suficient un rînd de biletele, iar cînd munca independentă se efectuează în colectiv (cu toată clasa) se adaugă și rezerva de biletele cu același număr, care au același conținut cu biletelele inițiale.

Utilizarea „Panoului cu surprize" în munca independentă de grup (1, 2 elevi). Elevul (elevii), după dorință, trage fîșiile de placaj din panoul *A* spre stînga, pînă la plicul cu numărul dorit (în limita celor trei numere fixate de învățător), ia un bilet din plic și caută să-și formuleze răspunsul în scris (sau oral) în timpul cel mai scurt. În acest timp învățătorul verifică și analizează temele scrise de restul elevilor. De asemenea verifică cunoștințele elevilor legate de lecția precedentă, care nu are nimic comun cu biletelele din panou.

După ce elevii au dat răspunsul la întrebare, trec pe rînd la panoul *B* şi-şi iau biletul ce conţine răspunsul exact şi-l înmînează învăţătorului sau unui alt coleg (care îl ajută la verificare şi care citeşte cu glas tare cele scrise în răspunsul exact). Apoi elevul în cauză spune singur dacă a lucrat corect sau nu, întărind acestea prin citirea răspunsului său în faţa clasei.

Utilizarea „Panoului cu surprize" în munca independentă — frontal. În acest caz, aşa cum spuneam mai înainte, grupele de plicuri 1, 2, 3 — 4, 5, 6 — 7, 8, 9 trebuie să conţină atîtea bileţele cu conţinut identic cîţi elevi la nivelul respectiv sînt în clasă. Pentru a se evita dezordinea, ele pot fi luate din panou de către un singur elev şi împărţite restului de elevi, numai sub supravegherea învăţătorului.

După terminarea muncii independente, are dreptul să ia răspunsul exact din panoul *B*, pentru verificare, primul elev care a terminat mai repede din fiecare grupă şi care rămîne în faţa clasei urmărind răspunsul, în timp ce unu, doi, trei elevi din clasă citesc răspunsurile lor scrise pe caiete.

Apoi se confirmă răspunsurile bune, prin citirea răspunsurilor din panou de cei trei elevi din faţa clasei, pe rînd, timp în care învăţătorul urmăreşte sinceritatea elevilor din clasă şi caietele celor trei elevi (din faţa clasei), spunîndu-le dacă au lucrat bine sau nu.

Consider că modul acesta de a lucra prezintă o serie de avantaje şi anume :

— antrenează cu uşurinţă întreaga clasă ;

— prin repetarea conţinutului unor bileţele într-un interval oarecare de timp (cîteva zile, o săptămînă, două), face ca elevii să-şi însuşească materia parcursă fără efort prea mare (deci, din cînd în cînd conţinutul bileţelelor trebuie schimbat) ;

— cere elevilor o bună însuşire teoretică şi practică a cunoştinţelor ;

— dezvoltă dorinţa succesului individual şi colectiv, prin satisfacţia unui răspuns cît mai exact ;

— face ca materia însuşită să fie mereu împrospătată ;

— formează deprinderea de a munci ordonat, de a prezenta faptele în ordinea lor firească etc.

Oricît de mult s-ar folosi acest material, el nu plictiseşte niciodată pe elevi dacă învăţătorul schimbă mereu conţinutul plicurilor, introducînd din cînd în cînd şi cîte un exerciţiu-problemă (joc), dimpotrivă, ei aşteaptă cu nerăbdare ora respectivă, pentru a vedea ce surprize le mai oferă „Panoul".

Sub supravegherea învăţătorului, acest panou poate folosi ca stimulent în munca elevilor foarte buni, care se străduiesc să imite pe învăţător întocmind bileţele pentru celelalte grupe de elevi, precum şi răspunsurile exacte, care înainte de a fi introduse în „Panou" sînt verificate şi corectate de învăţător. Am folosit şi acest procedeu. Primele încercări au fost mai timide, dar apoi am constatat că aceşti elevi dovedesc un bogat spirit de creativitate.

ABACUL FONETIC

Modul de confecţionare. „Abacul fonetic" este o cutie paralelipipedică (din placaj), cu următoarele dimensiuni : lungimea 1 200 mm, lăţimea 700 mm şi grosimea 120 mm.

Partea din faţă, care este fixă, are douăzeci şi opt de orificii sub formă de cerc, cu diametrul de 80 mm (la distanţă unele de altele), aşezate pe patru rînduri verticale în partea stîngă a cutiei ; pe parte dreaptă se află şase orificii sub formă de dreptunghi, rotunjite la capăt, aşezate pe verticală, cu lungimea în poziţie orizontală.

Toate orificiile sînt prevăzute *în interior* cu cîte un gemuleț glisant din sticlă, sub formă de patrat sau dreptunghi, pe care se scriu literele (în stînga) și particularitățile alfabetului (în dreapta), iar *în exterior* cu cîte o plăcuță din placaj, tot în formă de dreptunghi sau patrat (colorat diferit de fond), pentru a acoperi la nevoie orificiile și pentru a da un aspect plăcut „Abacului" și care glisează în stînga sau dreapta datorită unor șipculițe cu canal așezate la suprafață.

Abacul este despărțit în două (pe verticală) printr-o bucată de scîndură lată cît grosimea lui ; în fiecare din cele două părți se află cîte un bec electric așezat în dreapta, sus. Becurile sînt legate de un întrerupător bifazic așezat deasupra cutiei în partea dreaptă, de unde pornește și cordonul electric, care după utilizare poate fi introdus în interior și închis pe laterală cu lacăt, pentru a nu da elevilor ocazia să se joace cu el după lecții.

Materialul și modul în care este conceput face ca să fie foarte ușor de mînuit de către o singură persoană, fără un efort deosebit. Se poate lucra cu el pe catedră sau atîrnat pe peretele din fața clasei.

Modul de funcționare. Pentru predarea alfabetului la clasa I, pe primul gemuleț din dreapta (sus) se lipesc în desen obiecte ale căror denumiri încep cu sunetul „u" sau îl conțin. După intuirea desenelor și găsirea sunetului respectiv, pe gemulețul nr. 1 din rîndul 1 din stînga apare semnul sunetului *u* mic de tipar, pe gemulețul nr. 1 din rîndul 2 semnul sunetului *U* mare de tipar, pe rîndul 3 *u* mic de mînă, iar pe rîndul 4 semnul sunetului *U* mare de mînă. (Acestea, desigur, nu vor fi predate toate într-o singură oră).

Se trece apoi la găsirea semnului respectiv în alfabetare, la modelarea lui din plastilină sau sîrmă, la scrierea lui în aer, cu degetul, pe tablă și în caiete.

În fixarea cunoștințelor, pe gemulețele dreptunghiulare din dreapta rămase libere apar alte desene, cuprinzînd numiri în contextul cărora se află semnul sunetului *u*. Exemplu : *nucă, mure* etc., iar alături denumirea în care semnul sunetului *u* este scris colorat ; cuvîntul se ține acoperit cu plăcuța din placaj și se descoperă numai după ce elevii și-au spus părerea asupra locului unde se află sunetul sau litera respectivă (mai mult pentru control). În felul acesta „Abacul" se poate folosi zilnic în predarea literelor, cu condiția să existe mereu decupajele sau desenele adecvate lecției respective.

În repetarea alfabetului, pe cele patru rînduri de orificii din stînga se scriu literele alfabetului limbii române : mici, mari sau ambele, scrise cu dimensiuni mai reduse și fiecare literă se descoperă odată cu pronunțarea ei, observîndu-se la sfîrșit că ele n-au mai fost rostite în ordinea în care au fost învățate, ci într-o altă ordine, de unde se scoate regula : „Toate literele învățate, așezate într-o anumită ordine, formează alfabetul limbii române". În partea dreaptă apar apoi particularitățile unor litere din alfabet (grupele de litere și x).

Pentru clasa a II-a sau clasele mai mari, prin lipirea unei hîrtii de culoare roşie în spatele gemuleţului vocalelor acestea apar colorate diferit de consoane, ceea ce înlesneşte reţinerea lor mai uşoară în mintea copiilor. Cu puţină pricepere şi fantezie, acest material didactic vizual poate fi folosit, cu rezultate foarte bune şi în predarea altor teme de gramatică, precum şi la aritmetică, în predarea cifrelor, formarea şirului natural al numerelor, predarea şi consolidarea celor patru operaţii aritmetice şi chiar şi la istorie.

Utilizînd „Abacul fonetic", în felul arătat, ajutăm în conducerea dirijată a copilului de clasa I şi a II-a, pentru perceperea aspectului material (sonor şi grafic) al limbii ; apoi, înlesneşte cunoaşterea şi acumularea unor cunoştinţe, ceea ce uşurează înţelegerea conştientă a fenomenelor de limbă, pregătind elevii pentru etapa a II-a — etapa însuşirii primelor noţiuni propriu-zise.

* * *

În ansamblu, materialul didactic vizual prezentat răspunde sarcinilor de instruire colectivă şi individuală, prin respectarea ritmului propriu de muncă al elevilor claselor primare :

— Ajută la dezvoltarea spiritului de observaţie (perceperea caracteristicilor esenţiale ale obiectelor şi fenomenelor), o observaţie rapidă şi intensivă ;

— Contribuie la educarea gîndirii şi a creativităţii, fenomen de natură complexă, care implică conlucrarea mai multor factori : intelectual, motivaţional, emoţional, ceea ce se poate realiza cu mai multă greutate prin mijloace de predare şi consolidare tradiţionale.

— Elevii cărora li s-a predat cu ajutorul acestor mijloace vizuale lucrează — scris şi oral — cu mai multă rapiditate, cu mai multă exactitate şi siguranţă.

— Pentru ei orice fenomen gramatical este descifrabil (în funcţie de materia studiată), cu mici excepţii doar. Elevul învaţă şi-şi aprofundează cunoştinţele în clasă.

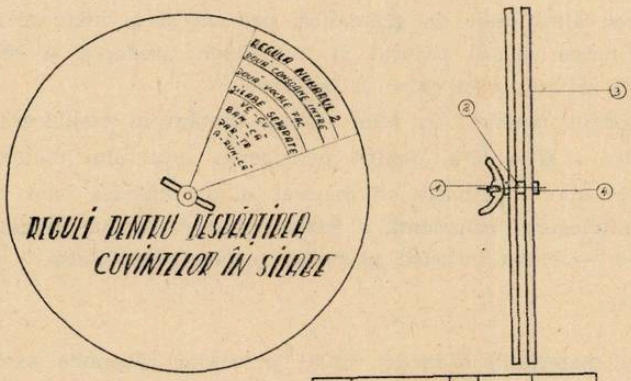
Materialul didactic vizual prezentat se poate folosi, prin adaptare, la aproape toate tipurile de lecţii, la toate clasele (uneori şi la clasele mari) şi, unele, chiar la alte obiecte de învăţămînt.

El necesită timp minim de confecţionare, precum şi o cheltuială minimă, putînd fi confecţionat oriunde, oricînd şi de oricine.

Cel mai important lucru însă este că, folosind mai multe probe (cu fiecare din materiale), alese cu chibzuială, punem pe elevi în faţa unor probleme foarte diferite, în situaţii variate, ceea ce constituie un bun mijloc pentru a putea distinge esenţialul de neesenţial. Folosirea acestor materiale didactice vizuale oferă rezultate evidente în munca cu elevii, dar necesită o minuţioasă pregătire prealabilă din partea fiecărui învăţător.

DISCUL DESPĂRȚIRII CUVINTELOR ÎN SILABE

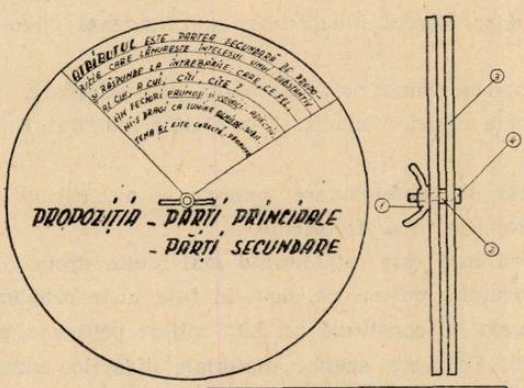
SCHIȚA TEHNICĂ NR. 1



POZIȚIA	DENUMIREA	BUCĂȚI	MATERIAL	DIMENSIUNI
1	PĂULIȚĂ FLUTURE	1	METAL	M 4
2	RONDEA	2	METAL	Ø 8 B4
3	DISC	2	CELULOID	Ø 700x2
4	SURUB	1	METAL	M 4

DISCUL PĂRȚILOR DE VORBIRE ȘI DE PROPOZIȚIE

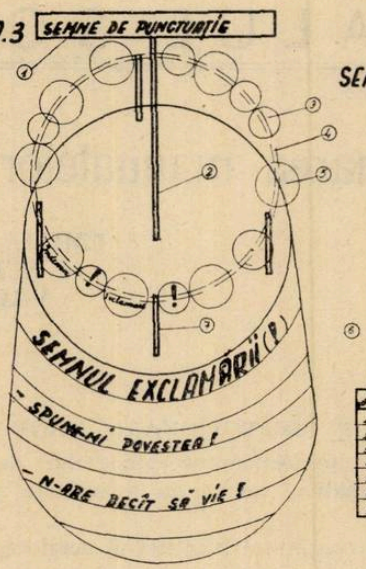
SCHIȚA TEHNICĂ NR. 2



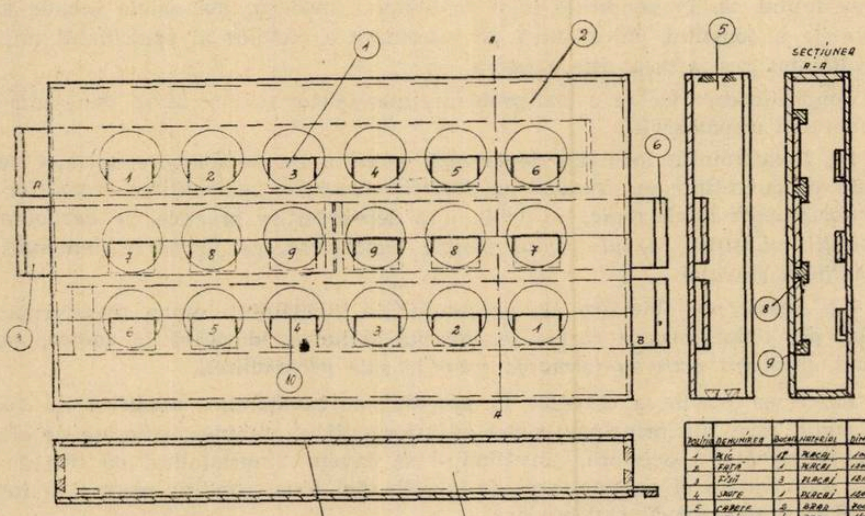
POZIȚIA	DENUMIREA	BUCĂȚI	MATERIAL	DIMENSIUNI
1	PĂULIȚĂ FLUTURE	1	METAL	M 4
2	RONDEA	2	METAL	Ø 8 B4
3	DISC	2	CELULOID	Ø 700 x 2
4	SURUB	1	METAL	M 4

SCHIȚA TEHNICĂ NR. 3

TRUNCHIUL SEMNELOR DE PUNCTUAȚIE



POZIȚIA	DENUMIREA	BUCĂȚI	MATERIAL	DIMENSIUNI
1	SCÎNDURĂ	1	BRAD	200 x 45 x 10
2	SÎRMĂ	1	METAL	⌀ 2 x 120
3	BILĂ	7	LEMN	⌀ 30
4	CERC	1	SÎRMĂ	⌀ 210
5	BILĂ	8	LEMN	⌀ 30
6	TRUNCHI CON	1	LEMN	⌀ 240
7	PICIOARE	4	SÎRMĂ	⌀ 3 x 65



POZIȚIA	DENUMIREA	BUCĂȚI	MATERIAL	DIMENSIUNI
1	PLIC	18	PLACAJ	100 x 10
2	FAȚĂ	1	PLACAJ	1200 x 700 x 5
3	FIȘII	3	PLACAJ	1210 x 160 x 5
4	SPATE	1	PLACAJ	1200 x 700 x 5
5	CAPETE	2	BRAD	700 x 60 x 15
6	OPRITOR	4	BRAD	140 x 30 x 10
7	LATERALE	2	LEMN	1240 x 60 x 15
8	SIPCĂ	2	LEMN	700 x 45 x 15
9	SIPCA AU UN CAPĂT	2	LEMN	700 x 45 x 15
10	GREFICII	18	—	100 mm.

PANOUL CU SURPRIZE

SCHIȚA TEHNICĂ NR. 4

Perfecţionarea manualelor şcolare

EMILIA CONSTANTINESCU,
ECATERINA CSENGERI
VALENTINA FILIPESCU

1. COORDONATE ALE PERFECŢIONĂRII MANUALELOR ŞCOLARE

Preocupările privind perfecţionarea procesului de învăţămînt, în scopul sporirii eficienţei sale formative, readuc în actualitate mult discutata problemă a manualelor şcolare.

Fie că este vorba de conţinutul ştiinţific al acestora, de structura şi volumul cunoştinţelor, de accesibilitatea lor, fie de forma de prezentare — ilustraţie, grafică, fotografie etc. — sau chiar de greutatea lor (care uneori depăşeşte 1 kg !) manualele continuă să rămînă în centrul atenţiei editorilor, autorilor, pedagogilor şi chiar a elevilor şi părinţilor. În prezent, însă, abordarea acestei probleme trebuie făcută de pe cu totul alte poziţii decît în trecut. Astfel, nu se poate trece cu vederea faptul că, în condiţiile unui învăţămînt modern, manualele şcolale sînt departe de a constitui unica sursă de informare a elevilor şi principalul mijloc de învăţămînt pus la dispoziţia acestora.

Condiţiile care fac ca astăzi problema manualelor şcolare să se pună într-un mod nou sînt următoarele :

1.1. Învăţămîntul formativ deplasează accentul de pe memorarea unei mari cantităţi de cunoştinţe pe *dezvoltarea gîndirii creatoare*, pe *însuşirea metodelor şi tehnicilor muncii intelectuale*, pe dobîndirea deprinderilor practice, pe *dezvoltarea curiozităţii ştiinţifice*, *a interesului pentru cunoaştere*, pe *formarea integrală a personalităţii elevului.*

1.2. Aceste noi obiective ale procesului de învăţămînt impun transformarea elevului din obiect asupra căruia se exercită acţiunea educativă în *subiect* care, învăţînd, *participă activ la formarea propriei sale personalităţi.*

1.3. Noua poziţie a elevului în procesul de învăţămînt modifică şi *rolul profesorului* care, din principala sursă de informaţii ce trebuie memorate de elevi, devine îndrumătorul acestora, „învăţîndu-i să înveţe", înarmîndu-i cu metode şi tehnici de învăţare şi acţiune, creîndu-le cele mai bune condiţii pentru ca învăţarea să se desfăşoare cît mai eficient.

1.4. În acţiunea de perfecţionare a manualului şcolar este, deci, necesar să se pornească de la *reconsiderarea funcţiei acestuia în raport cu noile poziţii ale elevului şi profesorului în procesul de învăţămînt*, determinate de noile obiective ale şcolii noastre.

2. CREȘTEREA PONDERII ACTIVITĂȚII DE ÎNVĂȚARE NECESITĂ INSTRUMENTE DE LUCRU ADECVATE

2.1. Prin schimbarea poziției elevului și profesorului în procesul de învățămînt se modifică și *raportul dintre predare și învățare* în favoarea acesteia din urmă ; *ponderea activității independente a elevului crește* în mod substanțial și, odată cu aceasta, apare necesitatea folosirii unor instrumente de lucru care să-l stimuleze și să-i organizeze munca independentă, care să-l activizeze în toate etapele procesului de învățămînt, în sensul sporirii efortului propriu pentru : dobîndirea cunoștințelor, însușirea unor deprinderi de muncă intelectuală, familiarizarea cu stilul muncii de cercetare, însușirea unor metode de lucru specifice științei contemporane, legarea teoriei de practică, asigurarea aspectului aplicativ al cunoștințelor, formarea capacității de organizare științifică a propriei activități.

2.2. Apar, astfel, alături de obișnuitele „culegeri de exerciții și probleme" — folosite în special în activitatea independentă de acasă — Caietul de muncă independentă pentru elevi, fișe de lucru, probe de verificare a cunoștințelor însușite etc., utilizate cu precădere în clasă, ponderea acestora în activitatea instructiv-educativă fiind într-o continuă creștere pe plan mondial. Ele cuprind indicații referitoare la organizarea și la desfășurarea celor mai variate forme de activitate independentă la care sînt antrenați elevii, favorizînd asimilarea materialului de studiu în munca din clasă și ușurînd pregătirea elevului pentru școală realizată acasă.

3. ROLUL MANUALULUI PENTRU ELEVI ÎN CONDIȚIILE DIVERSIFICĂRII INSTRUMENTELOR DE LUCRU DESTINATE ELEVULUI

În condițiile diversificării instrumentelor de lucru destinate elevului, rolul și sarcinile manualului se pot delimita strict de ale celorlalte materiale.

3.1. Principalul rol al manualului rămîne acela de *instrument de integrare și de organizare într-o viziune unitară* a cunoștințelor prevăzute de programa școlară. El constituie astfel pentru elev principalul *sistem de referință* la care acesta poate raporta în mod conștient cunoștințele particulare din domeniul respectiv, dobîndite pe cele mai diverse canale de informație.

3.2. Prin structurarea logică a cunoștințelor și prin prezentarea lor clară, concisă, accesibilă, interesantă, atrăgătoare, *manualul contribuie la dezvoltarea gîndirii elevilor, la formarea unei viziuni științifice, de ansamblu, asupra disciplinei respective.*

3.3. Manualul asigură *însușirea unui stil de muncă intelectuală*, favorizînd munca independentă a elevului prin includerea — alături de textul propriu-zis — a altor forme de transmitere a informației cum sînt : ilustrațiile, graficele, schemele, diagramele, tabelele cronologice și sinoptice, indicele de nume și de termeni, vocabularul, tabelele de constante, trimiterile bibliografice etc.

4. NECESITATEA UNOR MATERIALE DESTINATE PROFESORULUI

Noul rol al profesorului în procesul de învățămînt impune reorientarea întregii sale activități. Pe plan mondial s-a simțit nevoia unei „reciclări" a cadrelor didactice pentru a face față noilor cerințe ale învățămîntului. Au fost elaborate, astfel, în multe țări, materiale destinate profesorului care, înlocuind „metodicile" tradiționale — devenite necorespunzătoare în noile condiții — să înfăptuiască prompt, eficient și rentabil perfecționarea concomitentă a întregului personal di-

dactic. Astfel, a apărut așa-numita „Carte a profesorului" (sau manualul profesorului) care cuprinde, în genere : formularea *obiectivelor* specifice ale disciplinei respective și concretizarea lor pe cicluri de studii, pe clase, teme, capitole, lecții, *explicitarea conținutului și a structurii programei școlare* din perspectiva concepției care i-a stat la bază ; *expunerea informației științifice* necesare profesorului pentru a realiza în spirit contemporan obiectivele disciplinei respective ; recomandări privind utilizarea celor mai adecvate *metode și mijloace de învățămînt* și organizarea în ansamblu a procesului instructiv-educativ ; instrumente de *evaluare* a eficienței activității didactice etc.

5. CARENȚELE MANUALELOR ȘCOLARE — CONSECINȚĂ A CUMULĂRII DIVERSELOR FUNCȚII

5.1. În condițiile în care lipsesc materialele care orientează munca independentă a elevilor cît și cele destinate profesorilor, necesitatea satisfacerii tuturor cerințelor impuse de perfecționarea procesului de învățămînt a determinat *preluarea* — într-o măsură mai mare sau mai mică — *de către manualele pentru elevi a sarcinilor specifice materialelor respective.*

5.2. În aceste condiții, manualul a devenit foarte *încărcat, greu accesibil, instabil, ineficient sub raportul stimulării muncii independente a elevului.* De exemplu, includerea indicațiilor pentru munca independentă a elevilor alături de prezentarea rezultatelor, a concluziilor la care aceștia ar trebui să ajungă prin efort propriu, subordonează cunoașterea prin acțiune, a unei informații livrești, anulînd astfel efectul formativ scontat prin activitățile respective.

5.3. Introducerea continuă în manual a unor informații noi, în scopul reflectării actualului stadiu de dezvoltare a științei, fără a se restructura în ansamblu conținutul existent, determină apariția unor *inconsecvențe și contradicții* sub raport științific, a eclectismului în prezentarea teoretică a problemelor.

5.4. *În țara noastră,* manualele școlare s-au dezvoltat pe linia cumulării — alături de funcțiile lor specifice — și a funcțiilor proprii „Cărții profesorului" și a celor ale „Caietului de muncă independentă a elevului" și a celorlalte materiale destinate acestuia. Astfel se explică :

5.4.1. Prezența în unele manuale a unui volum de informație nouă, suplimentară față de prevederile programei, dar uneori absolut necesară profesorului pentru a putea preda materia într-o viziune înnoitoare ; de multe ori, această informație (referitoare la achiziții recente ale științei privind fapte, date, fenomene particulare) determină — concomitent cu supraîncărcarea elevilor — o rapidă uzură morală a manualului.

5.4.2. Includerea în manuale a unor aspecte legate de metodica lecției, de organizarea experiențelor efectuate de elevi, ca și a demonstrațiilor făcute de profesor, ceea ce fragmentează unitatea logică a conținutului de idei destinat elevilor și diminuează valoarea manualului ca instrument de muncă independentă a elevului. În aceste condiții nici îndrumarea profesorului în domeniul specialității și al tehnologiei didactice nu se realizează la un nivel corespunzător.

În concluzie : prin cumularea funcțiilor diverselor materiale adresate elevului și profesorului, cele mai multe din manualele folosite în școala noastră nu reușesc să satisfacă integral cerințele perfecționării procesului de învățămînt.

6. CREȘTEREA CALITĂȚII MANUALULUI — CONSECINȚĂ A DELIMITĂRII PRECISE A FUNCȚIILOR SALE

6.1. În țările în care există o multitudine de materiale destinate profesorului și elevilor, manualele, cu funcții bine determinate, sînt mult mai puțin încărcate decît ale noastre, mai sistematice și mai inteligibile pentru elevi ; prin reducerea informației pe baza unei selecții riguroase se obține spațiul necesar pentru relevarea aplicațiilor pe care le au diferitele legi, principii, teorii și formule studiate în diverse domenii ale vieții sociale, ale activității productive, în special în tehnică.

6.2. În unele cazuri, datorită volumului redus al manualelor pe clase s-a putut trece la *elaborarea unui singur manual la o anumită disciplină pentru un întreg ciclu de învățămînt — soluție eficientă sub aspect pedagogic* (realizîndu-se unitatea de concepție și structură a cunoștințelor) și *sub raport economic* (prețul lor fiind mai scăzut decît al manualelor separate pentru fiecare clasă).

7. CĂILE DE PERFECȚIONARE A MANUALELOR ȘCOLARE

7.1. Din analiza problematicii manualului în contextul modernizării învățămîntului decurge în mod firesc concluzia că și în țara noastră este necesar să se adopte o optică nouă față de manual. Perfecționarea acestuia va trebui să pornească *nu* de la analiza manualelor existente, care, în mod obiectiv, nu pot depăși anumite dificultăți, ci de la *recunoașterea necesității diversificării instrumentelor de lucru folosite în procesul de învățămînt de elevi și de profesor.* În felul acesta vor putea fi soluționate carențele tipice ale actualelor manuale, concomitent cu elaborarea celorlalte instrumente fără de care școala nu-și poate realiza în mod deplin obiectivele : Caiete de muncă independentă pentru elevi, Carte pentru profesor, ca și materiale auxiliare absolut necesare pentru buna desfășurare a procesului de învățămînt, cum sînt culegerile de probleme și exerciții, aparatura de laborator, antologiile de texte, crestomațiile, broșurile în limbi străine, dicționarele, lexicoanele, discurile, planșele, hărțile, atlasele, albumele, materialele necesare desfășurării jocurilor didactice etc.

7.2. Experiența pe plan mondial și cea din țara noastră a demonstrat că cea mai eficientă cale de elaborare a manualelor este *cercetarea experimentală* (recomandată și de UNESCO*). În procesul verificării experimentale a proiectelor de programe, se elaborează *concomitent* materialele necesare redactării ulterioare atît a manualului, a caietului de muncă independent, cît și a cărții profesorului. În timpul experimentării, odată cu corectivele care se aduc proiectelor de programe, se definitivează structurarea conținutului, se constituie sistemul de activități ale elevului și ale profesorului și se configurează modele tehnologice ale lecțiilor în acord cu particularitățile procesului de învățare, integrîndu-se într-un sistem unitar metodele și mijloacele de învățămînt. În felul acesta, cercetarea experimentală asigură *unitatea de concepție* în elaborarea întregului *sistem de materiale* necesare desfășurării în bune condiții a procesului de învățămînt, sistem în care se integrează — ca element structural — și manualul. Cercetarea experimentală reprezintă, în același timp, modalitatea optimă de validare a acestui sistem de materiale, înainte de a fi generalizate în rețeaua școlară.

---

* Recomandările celei de-a XXIX-a sesiuni a Conferinței internaționale a instrucției publice. Recomandarea nr. 60 către ministerele învățămîntului privind organizarea cercetării pedagogice.

8. DIRECȚIILE PERFECȚIONĂRII MANUALELOR ȘCOLARE

8.1. Conceput ca element al sistemului de materiale folosite în procesul de învățămînt, perfecționarea manualului trebuie întreprinsă în unitate organică cu elaborarea acestui sistem în ansamblu.

8.2. În lumina principiilor ideologice, pedagogice și metodice care stau la baza învățămîntului nostru, manualele școlare trebuie perfecționate sub următoarele aspecte :

— informațional, în conformitate cu achizițiile contemporane ale științei, tehnicii, artei, ale culturii în ansamblu ;

— didactic-metodic, potrivit cu datele noi ale științelor despre copil, implicit cu ale psihologiei învățării ;

— artistic-grafic, ținînd seama de criteriile esteticii și de cerințele muncii intelectuale.

8.2.1. În ceea ce privește conținutul informațional, perfecționarea manualului comportă *reconsiderarea raportului său cu programa,* raport în care elementul dinamic să fie programa, pentru ca manualul să-și poată menține o relativă stabilitate. În acest scop, manualul va conține sistemul de cunoștințe fundamentale ale disciplinei respective, urmînd ca datele, faptele, ipotezele, descoperirile noi, *semnificative,* pentru domeniul respectiv, să fie prevăzute în programă și încorporate în diferitele materiale auxiliare — destinate profesorului și elevilor — care completează manualul.

În acest mod se poate realiza o *unitate dinamică între programă și manual,* care permite înțelegerea de către elevi a faptului că *știința este un proces* (și nu un produs finit, o totalitate de adevăruri imuabile, așa cum continuă să fie uneori prezentată în școală).

Însușirea științei ca proces presupune și încorporarea în manuale a *principiilor metodologice* ale științei. Adaptată la nivelul de dezvoltare a elevilor, metodologia devine și *metodă de învățare* a disciplinei respective, transformînd procesul de învățămînt într-o adevărată activitate de redescoperire a adevărurilor științei de către elevi.

Selecționarea cunoștințelor cuprinse în manual se va face în raport cu contribuția lor la realizarea obiectivelor generale ale învățămîntului și a celor specifice disciplinei respective. Aceasta permite limitarea materialului informațional la faptele strict necesare, eliminarea amănuntelor nesemnificative, evitarea repetărilor nejustificate și a paralelismelor, realizîndu-se astfel *descongestionarea manualelor.*

8.2.2. *Perfecționarea didactico-metodică a manualelor* vizează realizarea *accesibilității* acestora și favorizează *învățarea conștientă.* În acest scop se va realiza:

— *structurarea cunoștințelor în jurul conceptelor fundamentale* ale disciplinei respective ; înlocuirea organizării informației după criteriul descrierii și al clasificării cu *constituirea unor structuri conceptuale* care permit eșalonarea și integrarea materialului faptic într-un sistem unitar cît mai apropiat de *logica disciplinei* respective, dar respectînd totodată *cerințele logicii didactice* impuse de particularitățile de înțelegere ale elevilor aflați pe diferitele trepte ale școlarității ;

— prezentarea explicită a structurii disciplinelor respective — ca temă de studiu pentru elevi — pentru a le crea un cadru de referinţă la care să poată raporta orice informaţie din domeniul respectiv, integrînd-o într-un sistem conceptual ;

— evidenţierea ideilor şi conceptelor fundamentale, subliniindu-se noţiunile noi introduse ;

— accentuarea cunoştinţelor explicative care solicită în mai mare măsură gîndirea decît memoria elevilor ;

— întărirea caracterului practic-aplicativ al cunoştinţelor, orientarea gîndirii elevilor spre *acţiune* atît în dobîndirea cunoştinţelor, cît şi în aplicarea lor ;

— realizarea continuităţii în învăţare prin asigurarea corelaţiilor intra şi interdisciplinare.

8.2.3. *Perfecţionarea condiţiilor grafice* ale manualului va contribui de asemenea la sporirea eficienţei acestuia.

Cerințe psihologice în prezentarea cărții școlare

C. ZAHIRNIC,
JEANA ȘTEFĂNESCU

Psihologia și pedagogia s-au ocupat prea puțin de grafica manualelor didactice. Această afirmație este parțial adevărată, referindu-ne la obiect ca atare, dar analiza progreselor indiscutabile — realizate și în acest domeniu — ne demonstrează și respectarea unor cerințe psihopedagogice. Cercetările cu privire la percepție și învățare, la memorie, la prezentarea stimulilor și selectarea lor potrivit anumitor legi, precum și acelea din teoria comunicării au influențat fără îndoială și grafica manualelor școlare. De asemenea, numeroasele experimente cu un caracter ergonomic din grafica publicitară și din preocupările mai noi ale „designului" au înlesnit transferul unor experiențe și au contribuit indirect și la rezolvarea unor probleme din domeniul graficii manualelor școlare. Psihologia diferențială și genetică cu aplicații practice de ordin pedagogic (ca, de pildă, datele privind stadiile de dezvoltare) au contribuit în largă măsură la ediții mai bune de manuale școlare, prin influențele exercitate asupra autorilor, graficienilor, tehnoredactorilor și chiar a specialiștilor din întreprinderile poligrafice.

Societatea contemporană, dispunînd de numeroase mijloace de informare, exercită rapid — cu sau fără etichetare — influențe binefăcătoare, transferînd de la un domeniu la altul din rezultatele specifice fiecărei științe sau fiecărui sector al științei respective. Limbajul nostru se îmbogățește zilnic cu noi cuvinte — este drept, uneori preluate în caracteristicile lor neesențiale —, dar poartă totuși tendințe de înnoire, de fructificare și în alte activități a rezultatelor diferitelor cercetări de natură teoretică sau aplicativă.

Referindu-ne strict la grafica manualelor didactice, putem afirma că ele se află în acest stadiu intermediar, în care se întîlnesc — se și ciocnesc — diferite concepții, care sînt avansate prin conținutul lor specific, dar suferă de lipsă de unitate cînd sînt evaluate în ansamblul lor. Dacă asistăm la o discuție între un membru al Uniunii artiștilor plastici, un autor de manuale didactice și un tehnoredactor de la Editura didactică și pedagogică, putem auzi rînd pe rînd afirmații cu iz de absolutizare : — „culorile vii dau optimism, plac"; — „cele sumbre ilustrează textul mai bine" ; — „desenul abstract aparține epocii contemporane" ; — „trebuie să avem o grafică realistă, să reprezentăm natura așa cum este" etc. etc. Sînt spicuiri din discuții reale reținute de autorii acestor rînduri și afirmațiile acestea sînt adevărate, fiecare dintre ele, cînd sînt exprimate izolat. Dar ce-ar

spune un violonist căruia i s-ar cere să elimine coarda sol fiindcă dă sunete prea grave, deşi afirmaţia privind sunetele grave ale lui sol este valabilă ?

Se pare că vorbim în limbi diferite, animate de intenţii bune, însă cu multe exagerări, prin condiţionarea ansamblului la părerile din propria specialitate, plasînd, în acelaşi timp, pe un plan secundar, obiectivul manualului didactic şi subiectul căruia i se adresează.

Editura didactică şi pedagogică depune, fără îndoială, eforturi însemnate pentru ameliorarea prezentării manualelor didactice şi a reuşit chiar să obţină realizări frumoase, ţinînd seama de multe cuceriri ale ştiinţei contemporane. Dezvoltarea proiectelor editoriale, sub aspect grafic, se menţine însă în acel stadiu intermediar al disputelor şi ciocnirilor de păreri, al unor oscilări pline de empirism, chiar dacă sînt prezente unele adevăruri corespunzătoare din punct de vedere ştiinţific.

La o recentă consfătuire convocată de Ministerul Educaţiei şi Învăţămîntului, specialiştii au discutat variate aspecte ale graficii manualelor didactice. S-au adus critici, s-au făcut multe propuneri judicioase, sprijinite de afirmaţii de un adevăr incontestabil („manualul didactic este o unitate funcţională" ; „el se adresează unor copii aflaţi în stadii de dezvoltare diferite" ; „ilustraţia şi textul trebuie să formeze un tot" ; esenţialul trebuie subliniat şi separat de amănunte, prin tipuri diferite de litere, prin spaţii între paragrafe etc. etc.") Sîntem perfect de acord cu aceste deziderate, care constituie recomandări, dar nu soluţii. Întrebarea rămasă deschisă este aceea a modalităţii de precizare a optimului.

O comisie de specialişti cuprinzînd pe experţii cei mai autorizaţi ai diferitelor discipline interesate, avînd autoritatea să aprobe proiectele de grafică a manualelor didactice, nu va putea niciodată să stabilească o poziţie unitară şi, mai ales, acel optim necesar. Se va discuta, vor fi confruntări utile şi diferitele păreri vor ceda rînd pe rînd, prin concesii, determinate de lipsa unor mijloace adecvate de susţinere a tezelor respective.

Stadiul intermediar la care ne-am referit — stadiu caracterizat de o serie de influenţe disparate — trebuie să facă loc unei riguroase cercetări experimentale. A spune că un manual este supradimensionat, că literele sînt inadecvate, că grafica nu corespunde ca număr sau gust artistic înseamnă a continua în cercul vicios al părerilor subiective ce nu pot satisface pe omul societăţii contemporane, care vrea să ştie „cît trebuie şi cum trebuie făcut."

Literele — ca să ne referim la ele — sînt semnale prin care comunicăm ceva. În industrie, s-a pus şi acolo problema dimensionării, a poziţiei şi a culorii semnalelor de la panourile de comandă. Şi acolo, la început, s-au dat rezolvări pe baza unor păreri şi încercări. Astăzi, însă, pe baza a numeroase experienţe, s-au fixat criterii riguroase şi verificate privind determinarea optimului necesar pentru recepţionarea cu minimum de efort şi maximum de randament a comunicărilor respective.

Cu privire la grafica manualelor didactice, s-a făcut un pas lăudabil prin sondajele efectuate de minister şi editură în rîndul cadrelor didactice. Experienţa şi observaţiile acestora constituie o valoroasă sursă de informaţii. Trebuie avut, însă, în vedere că ei sînt cei care observă şi emit în ultimă instanţă păreri, cu diferenţierile şi erorile inerente oricărui estimator, care nu poate fi identificat şi nu se poate substitui subiectului asupra căruia acţionează stimulul. Evident, nu ne

referim aici la cercetarea felului în care subiectul-elev descrie acțiunea stimulului, ci la măsurarea prin mijloacele moderne care ne stau astăzi la dispoziție. Institutul de științe pedagogice, Institutul de psihologie și alte institute specializate pot aduce un aport științific substanțial în acest domeniu. Grafica publicitară a făcut progrese pe baza unor cercetări experimentale și investigațiile efectuate nu au fost considerate ca un lux, ci au fost apreciate ca fiind un mijloc de reală economie.

Grafica manualelor didactice poate fi considerată prin prisma mai multor parametri : format, corp de literă, spații între rînduri, desen, culoare, fotografie, paginare (machetare). Am dat un înțeles mai larg cuvîntului de grafică, întrucît considerăm că graficianul (specializat în acest domeniu și nu simplu estetician) trebuie să se ocupe, în colaborare cu autorul manualului și cu tehnoredactorul, de toate aceste aspecte.

Formatul diversificat în funcție de ciclul de învățămînt și de disciplină se apreciază pe baza celor trei dimensiuni caracteristice corpurilor solide. Psihologul W. D. Scott afirma, încă în 1903, în lucrarea sa *The theory of advertising*[1], că formatul unei cărți constituie un prim stimul de atenționare și că „formatul constituie o trăsătură comportamentală a personalității obiectelor pe care noi le manipulăm". Am putea adăuga că formatul manualelor școlare se identifică pe baza unei îndelungate tradiții și cu conținutul obiectelor de învățămînt. Astfel, aritmetica presupune un stil mai concis, un material concentrat în mai puține pagini. Aceasta influențează, evident, grosimea cărții, care, însă, determină în mod necesar anumite dimensiuni caracteristice suprafeței, ce nu pot fi aceleași cu ale unei cărți de citire, prin definiție mai voluminoasă.

Formatul unei cărți facilitează recunoașterea ei într-o vitrină, în mica bibliotecă a școlarului și chiar cu ocazia scoaterii ei din ghiozdan. Acest adevăr, verificat prin experiența noastră a tuturor, reprezintă nu numai o economie în efortul pe care îl depunem în sortarea obiectelor de uz zilnic, dar produce și o satisfacție de care nu ne dăm seama întotdeauna în mod conștient, dar care acționează asupra vieții cotidiene. Uniformizarea, ca și schimbarea continuă a formatului manualelor didactice, acționează negativ asupra dezvoltării personalității elevului, care — ca și adultul — operează cu imagini, în care formatul și conținutul constituie un tot unitar, sintetizînd deopotrivă utilul și frumosul și contribuie, astfel, într-un mod aproape imperceptibil, la menținerea unei legături între generații. Experiențe organizate cu elevi și cu adulți privind recunoașterea manualelor didactice după format ar putea conduce la concluzii importante în acest domeniu și ne-ar sugera soluții mai adecvate decît cele obținute prin simple discuții.

Corpul de literă, impus uneori de condițiile existente în tipografii, joacă un rol important și poate afecta direct învățarea. Editura didactică și pedagogică a emis, în 1967, o decizie privind dimensiunile și tipul literelor care urmau să fie folosite în tipărirea manualelor didactice. Ministerul Educației și Învățămîntului a dat, în 1970, noi indicații în acest domeniu, accentuînd asupra necesității de diversificare a dimensiunilor literelor și a tipului de literă, în funcție de familiarizarea elevilor cu cititul. Progresul realizat este remarcabil, dacă comparăm, sub acest aspect, vechile manuale didactice cu acelea care sînt tipărite acum. Cerce-

[1] W. D. Scott, *The theory of advertising. Small Maynard and company*, Boston, 1903.

tările contemporane de psihologie ar putea — după părerea noastră — să aducă contribuţii specifice însemnate cu privire la determinarea dimensiunilor optime şi a tipului de litere utilizabile în manualele didactice, în funcţie de vîrstă şi de dezvoltarea capacităţii de a citi.

Astfel, Gerald B. Fuller[2] arată, într-un studiu recent, că sînt copii cu funcţii perceptuale bune, dar care întîmpină dificultăţi în citire. Aceste dificultăţi sînt mai mult de natură asociativă decît de natură perceptuală. Aceşti elevi sesizează corect cuvîntul şi litera, dar nu sesizează semnificaţia simbolului. Nu comit greşeli de inversare a literelor şi nu au disfuncţiuni în organizarea spaţială, însă ei nu au capacitatea de a sesiza literele şi cuvintele ca simboluri. Acest fenomen nu trebuie să fie privit ca o capacitate care s-a pierdut, întrucît subiectul nu a posedat-o înainte. Am amintit acest studiu fiindcă nu se referă numai la copii cu disfuncţiuni de integrare, dar priveşte pe elevii din primii ani de şcoală în general şi ne atrage atenţia asupra faptului că criteriul perceptual nu este singurul pe care trebuie să-l avem în vedere cînd alegem dimensiunea literelor şi tipul lor.

Din punct de vedere psihologic, procesul perceptual implică atît o interiorizare a obiectelor, cît şi o exteriorizare prin diferenţiere. Comportamentul adaptativ depinde de calitatea şi de orientarea răspunsurilor copilului la obiectele percepute, în termenii trebuinţelor interne şi ai realităţii externe. Copilul interpretează situaţiile prezente în termenii experienţei anterioare, pe baza similarităţii şi constanţei. În această concepţie, prezentarea literelor în dimensiuni variate şi de tipuri diferite facilitează înţelegerea şi însuşirea unor simboluri, prin descoperirea similarităţii şi a constanţei lor în diferite structuri prezentate. Desigur că se pot efectua numeroase experienţe în această direcţie şi rezultatele lor ar putea determina criterii diferite în alegerea dimensiunilor literelor şi a tipului respectiv. Considerăm necesar să menţionăm — fără a putea intra în detalii — importanţa dimensiunilor literelor şi a caracterului lor pentru manualele din şcolile speciale, pe considerente diferite decît acelea ale pragului senzaţiei vizuale.

Spaţierea rîndurilor nu trebuie să fie redusă numai la criterii estetice (care nu sînt neglijabile). Spaţiul dintre rînduri prezintă o importanţă deosebită în problema învăţării şi există numeroase cercetări în acest sector, chiar dacă nu se referă direct la manualele didactice. Spaţiul dintre rînduri poate fi interpretat din punct de vedere al determinării poziţiei (spaţializării) unei litere, unui cuvînt sau unei idei. Este, din alt punct de vedere, o pauză pentru a gîndi, a reflecta. Învăţarea se face şi prin fragmente care se integrează în forma unor etaje, care merită să fie bine delimitate. Apoi, spaţiul dintre rînduri şi diferenţierea lui ajută accesibilitatea, fiind şi un mod de subliniere a unei idei, a unei finalizări. Am putea adăuga că spaţiul liber (albul) poate fi considerat din punct de vedere psihologic ca un moment de repaus, ca o refacere pentru efortul următor. Unele cercetări efectuate cu rigurozitate ne-ar putea dovedi că ceea ce se consideră uneori ca o economisire a hîrtiei este în realitate o risipă, cînd eficienţa învăţării scade.

Ilustrarea grafică a textului a provocat şi provoacă numeroase discuţii. Din punct de vedere psihopedagogic ea nu reprezintă un element auxiliar de ordin

---

[2] Gerald B. Fuller, *Three categories of visual-motor performance of children with reading diability and their theoretical implications*, în „Psychology in the schools", vol. 10, nr. 1, ian. 1973, p. 19—23.

estetic și de atracție. Prin execuția estetică a graficii manualelor didactice urmărim să atingem două scopuri majore : formarea gustului estetic al elevilor și elucidarea textului (un sprijin în procesul de învățare). Formarea gustului estetic are importante implicații în educația elevilor și nimeni nu contestă aceasta ; discuțiile încep cînd ne referim la definirea frumosului care acționează ca factor educativ. Părerile diferă aici din cauza unor absolutizări și a subiectivismului personal și profesional. Artiștii plastici și criticii de artă se consideră îndreptățiți să exercite un monopol în această direcție și n-am avea nimic împotrivă dacă fenomenul nu ar trebui să fie abordat într-o concepție mai largă. În primul rînd, formarea estetică nu poate fi disjunsă de conceptul general despre educație, care este definit în funcție de aspirațiile societății respective. În al doilea rînd, există anumite limite de accesibilitate și de stadii intermediare care trebuie să fie raportate la vîrsta copiilor. În al treilea rînd, obiectul de predare determină modalitatea de exprimare grafică : un manual pentru științele naturale solicită evident o reproducere exactă, fără abstractizări, o carte de citire sau chiar una de aritmetică cere mai multă fantezie în reprezentarea obiectelor, personajelor sau a evenimentelor, originalitatea ajutînd nu numai înscrierea elevului în circuitul artei contemporane, dar operînd și asupra gîndirii divergente a copilului. Introducerea culorilor în ilustrație poate avea un rol de subliniere a unor elemente esențiale dintr-un manual de anatomie, dar îndeplinește și o funcție de capacitare a elevului pentru trierea afectivă a unor succesiuni de culori, care pot aduce ca aport o lărgire a operei de informare și o participare mai activă, prin mobilizarea elevului.

Vîrsta, implicînd deopotrivă un anumit stadiu de dezvoltare și o anumită experiență, reprezintă un criteriu major în determinarea modului de ilustrare grafică și a alegerii subiectelor. Sub acest aspect, există multe păreri diferite în ceea ce privește prezentarea actualității, a trăirii în contemporaneitate, criteriu major, dar care trebuie, de asemenea, să fie conceput într-un context psihopedagogic și raportat la nivelul de înțelegere, de capacitate a elevilor. Un tractor sau un vapor prezentat unor copii în vîrstă de 6 ani, cînd ei abia au părăsit lumea basmelor, va fi mai ușor reținut și va intra în cîmpul informațional al elevilor, dacă el va fi condus de copii și va fi chiar situat în cadrul unei povestiri cunoscute decît dacă este reprezentat ca atare, în acest din urmă caz constituind o realizare cu insuficient ecou în mintea acelora cărora ne adresăm. Pe de altă parte, o ilustrare grafică poate impieta la vîrstele mai mari asupra conținutului lecției respective. Ne amintim, în acest sens, de o lucrare mai veche al lui O. Lemarie, care, în 1932, arăta cum reproducerea excepțională a Giocondei din manualul de istorie universală a condus la estomparea celorlalte fapte esențiale din caracterizarea „Renașterii", conținutul respectiv, expus arid, nefăcînd corp comun cu ilustrația[3]. Evident, greșeala nu pornea din reproducerea picturii, ci din lipsa de colaborare dintre grafician și autorul textului, adică din optica unilaterală a constructorilor manualului. Manualul didactic este și trebuie să fie o operă unitară.

În aceeași ordine de idei, numărul ilustrațiilor sau al fotografiilor nu este indiferent și trebuie referit la vîrstă și la obiectul de predare. Astfel, o carte de limba română pentru clasele mai mari, care va cuprinde fotografia fiecărui scri-

[3] O. Lemarie, *La formation et l'adresse du goût*, Ed. Mariage et famille, Paris, 1932.

itor comentat, nu-şi va atinge scopul, acela ca elevii să reţină şi să recunoască acele imagini.

Toate aceste aspecte, simple menţiuni printre multiple alte sesizări posibile, ne conduc la concluzia pe care o susţinem în final că nu există soluţii universale în domeniul graficii manualelor şcolare şi că într-un domeniu diferenţiat, trebuie să acţionăm diferenţiat. Există un optimum necesar care, odată depăşit, duce la exces. Acest optim nu poate fi determinat prin discuţii, ci numai prin metodele cunoscute ale psihologiei şi pedagogiei experimentale.

Probleme ale graficii manualelor școlare

ION VERDEȘ
cercetător științific principal
Institutul de științe pedagogice

I. Cerințele și orientările moderne în domeniul învățămîntului și educației au relevat importanța crescîndă pe care trebuie s-o acordăm mijloacelor vizuale, pe temeiul că formează un auxiliar prețios în predarea și asimilarea cunoștințelor. Audiența din ce în ce mai largă pe care televiziunea și filmul încep s-o aibă pentru nevoile școlii constituie dovada orientării spre modernitate, fără ca în același timp să fi scăzut din meritele mijloacelor clasice ca, de pildă, ilustrația de carte.

Legată funcțional de cerințele didactice, ilustrația de manual nu poate constitui, așadar, o podoabă gratuită, un simplu artificiu deconectant ; prin ea frumosul este implicat în actul comunicării de cunoștințe, care capătă astfel un tonus afectiv, atît de necesar vîrstei școlare.

Din aceasta rezultă însă nevoia îndeplinirii unor condiții fără de care ilustrația de manual nu-și poate justifica numele. În primul rînd ea se cere a fi *subordonată cerințelor didactice*, trebuie să asculte de regulile acestui domeniu și să se acorde cu profilul și specificul fiecărui obiect școlar. În același timp este necesar să țină seama de specificul vîrstei și să meargă în pas cu ultimele cuceriri ale psihologiei școlare, să evolueze, să caute să nu rămînă în urma numeroaselor discipline și științe pe care le servește. Îndeplinind acest important rol, ilustrația nu va neglija nici apartenența la domeniul artistic. Servind învățămîntul și educația, această frumoasă componentă a mijloacelor de instruire și educare trebuie să țină pasul și cu progresele domeniului artistic. Numai astfel este posibilă o reală educație estetică a elevilor.

Dubla funcționalitate a ilustrației de manual cere plasticianului să cunoască foarte bine exigențele și legitățile domeniului artistic și, de asemenea, pe ale domeniului pedagogic. Cerința este însă valabilă și în sens invers : și pedagogul este obligat, la rîndul său, să cunoască nu numai propriul său domeniu, ci să facă un efort continuu în direcția însușirii unor cunoștințe temeinice de istoria și teoria artelor plastice, de cultură artistică generală, de cultură poligrafică și mai ales de plastică aplicată la tehnicile poligrafice.

Trebuie să avem grija de principiu ca ilustrația de manual să nu rămînă în urma filmului și televiziunii școlare sau a altor mijloace mai receptive la înnoiri. În această privință rămîne în picioare o importantă cerință pedagogică pentru pedagogul însuși : înainte de a porni la munca de formare a educației

estetice a şcolarilor şi tineretului trebuie să aibă în primul rînd grija de rigoare de a-şi forma şi educa propriul său gust estetic şi de a-l confrunta permanent cu pulsul vieţii artistice.

II. Este însă de la sine înţeles că ilustraţia de manual, oricît de mult am sili-o să ţină pasul cu înnoirile valoroase ale vieţii artistice, nu poate fi şi nu poate rămîne altceva decît ilustraţie de manual. Ea trebuie să se comporte, aşadar, în limitele cerinţelor manualului şcolar, să transfere adică aceste înnoiri printr-o operaţie de integrare şi de adecvare, conformîndu-se unor reguli şi norme artistice proprii genului. Iar genul este grafica de manual şcolar, gen care îşi are nişte reguli precise din punct de vedere artistic. Aceste reguli artistice îşi păstrează individualitatea lor artistică ; deşi integrate cerinţelor de manual, sînt obligate să conlucreze cu nişte cerinţe şi reguli pedagogice. Făcînd grafică de manual, sîntem astfel liberi să adoptăm orice fel de tehnică de grafică de carte, numai s-o facem bine, adică frumos, artistic. Respectarea cerinţelor artistice mai înseamnă în plus şi preocuparea ca manualul şcolar să nu fie un produs demodat sub raport artistic, pentru a se conforma nu ştiu căror reguli pedagogice, căci nu există nici o regulă pedagogică, nici o normă de acest fel care să împiedice manualul să fie în acelaşi timp şi *un mijloc de înaltă ţinută în educarea estetică a elevilor*. Aceasta este prima cerinţă, de realizarea căreia depinde ţinuta grafică superioară a manualului şcolar. O altă cerinţă este subordonarea ilustraţiei faţă de rolul fundamental al munualului : transmiterea de cunoştinţe în scopul instruirii şi educării tineretului şcolar şi în acelaşi timp în scopul formării gîndirii. Rolul ilustraţiei din punct de vedere pedagogic este de a media cu mijloace sensibile comunicarea şi însuşirea de cunoştinţe. Pe lîngă faptul că uşurează cu mijloace specifice concretizarea ideii, ea creează în acelaşi timp o atmosferă afectivă prin care se intensifică şi se uşurează recepţionarea şi întipărirea mesajului ştiinţific.

Dar tocmai aici apar dificultăţile şi neînţelegerile între pedagogie şi artă. Nimeni nu se îndoieşte că menirea manualului este transmiterea de cunoştinţe, dar uneori pedagogul are în genere tendinţa de a folosi şi înţelege rolul ilustraţiei numai ca un mijloc de concretizare a ideii, dar nu şi de înfrumuseţare, de creare a unui climat cald între idee şi sensibilitate. În felul acesta, deşi poate dori cu toată sinceritatea ca manualul să devină un real mijloc de educaţie estetică, în realitate pedagogul, handicapat de optica ştiinţificităţii, limitează rolul ilustraţiei la o simplă comunicare, de factură sensibilă, a cunoştinţelor, între cuvîntul scris sau spus şi imagine nefiind decît o deosebire de modalitate şi nu de esenţă.

Cu aceasta am atins problema condiţiei artistice a unui desen, căruia i se cere, din această perspectivă, să îndeplinească cerinţele expresivităţii şi acurateţei şi să se supună regulilor paginării, compoziţiei etc.

Un loc deosebit între cerinţele artistice îl ocupă *compoziţia şi regulile ei*. Sîntem obligaţi să punem totuşi întrebarea : de ce este necesară compunerea sau recompunerea unor obiecte într-un sistem compoziţional după nişte reguli, evident schimbătoare în decursul timpului ? Nu este suficient să realizăm o compoziţie urmînd regula organizării întîmplătoare, singura pe care ne-o oferă de la sine natura, viaţa ? Nu ne permite spaţiul să facem teoria organizării compoziţionale, după regulile pe care ni le cere arta, dar se cuvine cel puţin să punem o întrebare de psihologie : copilul percepe realitatea aşa cum o percepe adultul ?

Psihologia ne învață un adevăr, devenit elementar : percepția de spațiu se formează foarte greu la copii, ea devenind matură după un timp îndelungat, în care fundamentală este experiența contactului nemijlocit cu obiectele și cu distanțele și diferența de mărime dintre ele. Pot oare cunoștințele teoretice și disciplina desenului școlar să grăbească maturizarea percepției spațiale ? Nimeni n-a demonstrat acest lucru. Putem atunci să introducem, de pildă, perspectiva într-o compoziție pentru școlarii mici cît timp aceștia n-o pot percepe ? Nu este mai util și mai științific să începem prin a ne apropia mai întîi de posibilitățile perceptive ale vîrstei micii școlarități pentru ca, progresiv, să ajutăm la formarea și educarea complexă a percepției vizuale ? Atunci, cum trebuie să satisfacem cerința pedagogică a „rigurozității științifice" a ilustrației ?

O altă chestiune legată de percepția vizuală, măr al discordiei între pedagogi și artiști : *culoarea*. În această problemă psihologia ne oferă următoarea constatare : spre deosebire de adulți, care preferă tonuri stinse, calme, copiii se simt în mod irezistibil atrași spre o gamă cromatică tonică, strălucitoare, preferînd relațiile de contrast și de complementaritate elementară.

În fine, este ilustrația de manual obligatorie și în ce măsură ? Din nevoia de concretizare, de sugerare a ideii, este cu totul necesară, dar nu în mod absolut și nici oriunde și oricînd. Astfel, este întru totul necesară pe măsură ce ne coborîm pe scara vîrstei. În copilărie, unele discipline, ca științele naturii, au absolută nevoie de ea, dar altele deloc, cum este algebra ; unele discipline au nevoie de reprezentări ale realității, altele de concretizări ale unor abstracțiuni, iar altele de reprezentări schematice sau de modele ale unor relații, raporturi, situații etc. Ilustrație este, de aceea, orice concretizează sau sugerează o idee, o cunoștință, fie că este exprimată printr-o fotografie, fie printr-un desen manual : compoziție, schiță, grafic etc.

III. Din cele de mai sus rezultă că este vorba de niște *reguli privind ilustrația de manual*, norme atît artistice cît și pedagogice. Despre acestea vom încerca să vorbim mai departe, cu precizarea că accentul îl vom pune pe regulile artistice, mai puțin cunoscute marelui public, iar pe cele pedagogice numai în măsura în care ne obligă relația ilustrație-manual.

O regulă fundamentală, rezultată din cerințe de ordin pedagogic, cere ca *ilustrația să ajute la transmiterea mesajului pedagogic* și, ca atare, să medieze adecvat acest mesaj, să nu-l deformeze și în același timp să-l configureze cît mai inteligibil. Această regulă nu trebuie însă aplicată și înțeleasă bucherist, ci creator, după cum vom căuta să lămurim în altă parte.

Care sînt regulile relației dintre ilustrație, text și albul hîrtiei ?

Dacă cerem artistului să creeze o imagine, o ilustrație care să medieze adecvat o cunoștință, nu înseamnă că forța și exactitatea comunicării depind numai de el. Hîrtia limitează o comunicare atunci cînd este proastă, adică atunci cînd apar efecte ce o fac improprie comunicării : imagine confuză, lipsită de contrast, stearsă, umbrită, înecată în cerneală etc.

Un alt element îl constituie necesitatea de principiu a unui echilibru compozițional între albul hîrtiei, text și ilustrație. Prevalența albului hîrtiei față de text și ilustrație creează iluzia optică a micșorării acestor două și distrage ușor atenția de la citit. (Cîmpul de alb expansionează, iar textul, mai ales dacă

are o literă mică, se transformă în bloc ilizibil). În afară de aceasta, soluția nu este nici economică.

La rîndul său, textul nu trebuie să sufoce pagina printr-o extindere masivă în detrimentul albului hîrtiei. Acesta, păstrat în limitele normalului, are rolul de a face pagina să respire, adică să concentreze lumina pentru a o reflecta asupra literelor și ilustrației, subliniindu-le și reliefîndu-le cît este necesar pentru a putea captiva, reține și a nu obosi ochiul. Luăm ca exemplu negativ *Literatura română*, anul I de liceu, care lasă impresia că fiecare colț al hîrtiei este acoperit cu text.

Ilustrația, privită tot din perspectiva aceleiași norme a echilibrului, nu trebuie, la rîndul său, să ajungă să strivească textul prin cantitatea, compoziția, ritmul, tonalitatea ei. Un abuz de ilustrație și de alte elemente grafice îl întîlnim, de pildă, în manualul de *Istorie* pentru clasa a V-a. Se cere, prin urmare, ca atît spațiul rezervat textului, cît și cel rezervat ilustrației să conlucreze la respirația paginilor.

Sub raportul vîrstei, datorită virtuților sale de impresionare și captivare afectivă, ilustrația este nevoie să dețină o pondere însemnată pe măsură ce ne adresăm micii școlarități și să-și diminueze prezența pînă la strictul necesar pe măsură ce ne îndreptăm către vîrstele mai mari.

Sînt, însă, situații în care ilustrația este chemată să joace un rol foarte mare, motiv pentru care îi este obligatorie prevalența : paginile rezervate însușirii intuitive a numărului și a operațiilor sale în *Aritmetica* de clasa I, paginile rezervate însușirii intuitive a vocabularului în manualele de inițiere în limbile străine și mai ales în manualele pentru anumite categorii de deficienți, ca, de pildă, cele pentru surzi sau hipoacuzici, unde ilustrația joacă un rol fundamental în formarea noțiunilor, în predarea și însușirea lexicului și în formarea deprinderii de a povesti.

În afara ilustrației, un rol important, sub raport pedagogic, îl constituie și alte elemente grafice, ca litera, mijloacele grafice de subliniere a unei idei, compoziția grafică a paginii în funcție de criteriul estetic și de cel pedagogic (operația de machetare). Astfel, pe măsură ce coborîm către vîrsta mică, corpul de literă trebuie să fie mai mare (datorită cerințelor de adaptare a ochiului), litera trebuie să fie mai variată ca formă și caracter. Variația de literă este necesară și la vîrste mai mari, din nevoia de a sublinia, de a stabili diferențe între cunoștințe sub raportul importanței, pentru a marca paginația etc. Variația de literă, folosită neabuziv, în limitele cerințelor pedagogice, are și avantajul că înlătură monotonia, făcînd pagina mai atrăgătoare, mai puțin obositoare. Un rol în sublinierea unor idei, cunoștințe, reguli îl au barele, liniile sau „cartușele"-casete tipărite cu alt format de literă sau informațiile tipărite pe o bandă colorată, pentru a fi mai ușor sesizate și reținute. Desigur și aici, ca și în cazul ilustrației, nu trebuie să se facă abuz, nici ca varietate prea mare de literă, nici în ce privește liniile și benzile sau petele colorate, steluțele, punctele sau alte mijloace grafice. Sînt astfel de ocolit, ca de-a dreptul supărătoare și inestetice, diferențierea prea mare pe aceeași pagină, de exemplu, sublinieri cu o literă prea grasă raportată la un text comun cu o literă gracilă, sau benzi ori pete de culoare stridente, dure, opace etc. În principiu, trebuie ocolite efectele dure, pregnante, contrastante, în folosul celor calme, echilibrate, delicate.

IV. *Tipologia ilustrației de manual* este complexă și depinde de anumite criterii : artistice, tehnico-poligrafice, pedagogice. Ținînd seama de criteriul poli-

grafic, vom opera în principal cu noțiunile : ilustrație color, grafică alb-negru, ilustrație foto. Prezența lor în manuale răspunde în schimb unor nevoi pedagogice, așa încît putem spune că manualele le pot conține și folosi pe toate, evident, preponderența unora sau a altora depinzînd de vîrstă, disciplină sau categorii de discipline (umaniste, științifice, tehnice sau practice etc.). Prevalența criteriilor pedagogice cere ca manualele să nu folosească cu precădere un tip de ilustrație sau altul în funcție de posibilitățile tipografice : instalații și utilaje, tehnici tipografice, cerneluri, hîrtie, calitatea și experiența lucrătorilor și tehnicienilor. Cerințele pedagogice nu admit concesii, situație ce necesită ca Ministerul Educației și Învățămîntului și Editura didactică și pedagogică să-și aibă o tipografie proprie ; în felul acesta s-ar evita și concesiile rezultate din problemele spațiului tipografic. Dreptul la o tipografie proprie este legitimat de volumul uriaș anual de coli de tipar al E.D.P. Tot la asemenea tipografie ar urma să se tipărească și diversele lucrări ale centrelor universitare, Institutul de științe pedagogice, diverselor centre și laboratoare de cercetare pedagogică etc.

Privite din perspectiva unei bune reproduceri tehnice în tipografii, cele care se lovesc de dificultăți mai mari sînt ilustrațiile color și cu precădere cele de factură picturală și de concepție naturalistă, cu respectiva grijă pentru perspectivă. În acest caz, chiar dacă este realizată o bună tehnică de ofsset, lucrările ies în general îmbîcsite, murdare, lipsite de strălucire, cu o morgă monotonă, inexpresivă, care îndepărtează pe copii, mai ales pe elevii mici. Așadar, se impune evitarea manierei naturaliste. Mai ușor de reprodus, în sensul că nu apar prea multe dificultăți, sînt, chiar cînd hîrtia este mai proastă, ilustrațiile color de factură modernă, adică în condițiile preocupării artistului pentru claritate, expresivitate, acurateță, pentru culori nete, dispuse pe planuri mari, asociate pe principiul cîmpurilor cromatice și nu pe amestecuri, și în care albul hîrtiei este folosit ca mijloc de expresie plastică.

Probleme mai ușoare pune reproducerea tipografică a ilustrațiilor artistice și tehnice în alb-negru, adică a celor realizate pe principiul graficii pure (desene, simple sau complexe, gravuri, desene tehnice), mai ales că nu este întru totul obligatorie o bună calitate a hîrtiei. Cu toate acestea, ele nu pot înlocui ilustrația color, dacă nevoile pedagogice nu permit.

V. Din punct de vedere pedagogic, *folosirea tipurilor de ilustrații pe cicluri școlare* (clasele I—IV, V—VIII și liceu) ar putea ține seama de următoarele principii și observații :

Pentru ciclul I (clasele I—IV), datorită sensibilității și atracției copiilor pentru culoare și, de asemenea, datorită gîndirii concrete a elevilor din acest ciclu, este de dorit — cum de altfel se și practică în prezent — ca la abecedare și la celelalte discipline cu caracter umanist (literatura română și istorie), precum și la științele naturii și geografie, folosirea ilustrației color să fie obligatorie. Din aceleași motive, chiar *Aritmetica* de clasa I trebuie să folosească ilustrațiile color, asemenea materiale însemnînd procedee afective în formarea și dezvoltarea gîndirii aritmetice simple.

În privința ilustrațiilor compoziționale, reprezentînd scene legate de viață și de mediul ambiant al copiilor, sau oglindind momente și scene din bucăți de lectură, povești, legende, lecții de istorie etc., cerința pedagogică de bază obligă la *claritate* pentru a putea comunica ușor ideile și pentru a fi înțelese cu ușu-

rință de copii. Aceasta se obține atît printr-o compoziție mai simplă și mai inteligibilă a elementelor (obiecte, personaje etc.) cît și printr-o tratare artistică modernă, mergînd pe expresivitatea desenului, claritatea, acuratețea și, de preferat, strălucirea culorilor. Tot pentru claritate și inteligibilitate este necesară ocolirea ilustrației panoramice, globale (în care momentele unei povestiri sînt integrate într-un tot compozițional) și este de preferat ilustrația pe succesiuni de momente. În cazul cînd pentru o bucată de lectură sau pentru o povestire se realizează una sau cel mult două ilustrații, trebuie să existe grija ca acestea să exprime momentele cele mai reprezentative pentru înțelegerea subiectului. De asemenea, întrucît la vîrsta mică un copil nu percepe și nu înțelege perspectiva (dovadă desenele copiilor din imaginație și memorie), este folositor pedagogic și psihologic ca artistul să ocolească această dificultate, care de altfel și încarcă inutil o compoziție, mai ales cînd este colorată, folosind procedeul modern al rezolvării compoziționale prin frontalism (vezi *Istoria patriei*, de D. Almaș și Eleonora Fotescu, pentru clasa a IV-a, ilustrațiile: *Oamenii vînează și culeg fructe*, *Oamenii îngrijesc vitele și cultivă pămîntul*, de la pag. 10—11; *Migrațiunea hunilor*, la pag. 40—41; *Vînătoarea lui Dragoș*, la pag. 62—63) sau prin tehnica registrelor compoziționale, mai ales cînd sugerează subtil și perspectiva (*Ibidem*, ilustrațiile: *Moartea lui Gelu*, la pag. 56; *Tabăra țăranilor de la Bobîlna*, pag. 82—83).

De altfel, importanța și funcționalitatea ilustrațiilor, de toate categoriile, trebuie înțelese și prin dezvoltarea actuală a mijloacelor moderne audio-vizuale, ca, de pildă, televiziunea școlară, amintită la început. Ilustrații de manual își păstrează integral funcționalitatea și în fața acestor mijloace ultramoderne: ele nu pot fi concurate de imaginile televizate, pentru faptul că au avantajul că nu obosesc pe elevi și, în același timp, pentru faptul că ori de cîte ori o dorește, copilul se poate întoarce și privi ilustrația care îl interesează. Ca atare, ilustrațiile de manual nu trebuie nici să fie limitate la minim, dar nici să încarce inutil manualele, numărul lor urmînd să fie gîndit din perspectiva funcționalității psihopedagogice.

O altă cerință, psihopedagogică, desigur potrivită și cu vîrsta, poate fi exprimată de tendința manifestată în concepția modernă a ilustrației de manual de a reprezenta ființele și lucrurile, pentru ciclul I, mai ales pentru clasele I și a II-a, mai potrivit cu puterea de receptare vizuală a elevului mic: ființele și lucrurile trebuie tratate mai infantil (nu în înțeles peiorativ!), mai colorat, mai aproape, în același timp, de lumea jucăriilor, a păpușilor, a cărților cu poze sau a poveștilor ilustrate din jurul său în vremea micii copilării. Dacă eventual s-ar face o cercetare pentru a se vedea ce anume modalitate de concepere a ilustrației de manuale ar fi mai potrivită pentru această vîrstă, sondajele de opinie n-ar trebui să cuprindă pe învățători, ci pe elevii înșiși.

Pentru a înțelege mai bine nota infantilă a ilustrației artistice pentru vîrsta școlară mică, notă în înțelesul de apropiere de universul copilăriei, să ne gîndim la lumea desenelor animate creată de Walt Disney, la Disneyland, la creațiile studioului care îi poartă numele și să ne oprim, spre exemplu, la minunatul film *Bamby*, în care, cu ajutorul desenelor animate, copii fac cunoștință cu plăcere, fără nici un fel de ariditate științifică, cu problemele grave ale vieții, cu bucuriile și plăcerile ei.

Nota distinctivă în desenele pentru copii și școlarii mici este umanizarea crescută a personajelor, mai ales a animalelor, și tendința ușoară spre hiperbolă și caricatural, fără a cădea în grotesc sau în monstruos.

Ilustrația realistă, științifică, cu ajutorul căreia se comunică cunoștințe precise, științifice, se folosește, încă din etapa ciclului primar, la științele naturii, geografie, istorie, unde, după cum am văzut, trebuie să fie colorată, și crește în importanță începînd cu ciclul gimnazial, cînd nu mai este atît de obligatorie culoarea. Totuși, necesitatea culorii nu dispare nici în liceu, manualele de științele naturii în special fiind dotate cu planșe colorate în afara textului. Pe funcționalitatea psihopedagogică a culorii se întemeiază și practica editorială a editării atlaselor colorate de botanică, zoologie, geografie, istorie, necesare, după cum știm, pentru ciclul gimnazial și pentru liceu.

Ilustrația realistă, științifică este reprezentată de desenul artistic cu caracter științific, de care am vorbit, destul de scump, și de ilustrația foto, ieftină. Totuși între aceste două tipuri de ilustrații nu apare o competiție sau o situație preferențială nemotivată pentru unul în dauna celuilalt, deoarece sînt situații în care manualele nu se pot lipsi de desenul artistic cu caracter științific, ca în desenele de anatomie și fiziologie, în desenele de la botanică și zoologie, cele care privesc aparatura pentru fizică sau chimie etc.

Ilustrația foto este de neînlocuit în peisaje, în oglindirea pe peliculă a transformărilor economice, politice și culturale ale țării noastre pe drumul construirii societății socialiste multilateral dezvoltate. În aceste condiții ea reprezintă mijlocul optim de ilustrare a manualelor de geografie de la clasele mici pînă la liceu, de transpunere în cărțile de istorie a unor vestigii ale trecutului nostru mai îndepărtat sau mai apropiat (clădiri, zone de interes istoric etc.).

Ilustrația fotocolor este de preferat la clasele mici, la istorie și geografie, dar nu este de nerecomandat nici la clasele mari, unde ponderea ei poate fi mai mică, iar cea în alb-negru, pentru peisaje; întrucît pune aceleași probleme ca și în portret, se recomandă de asemenea prelucrări prealabile în laborator.

Întrucît E.D.P. se alimentează uneori și de la fototecile cotidienelor, care posedă numeroase fotografii de peisaj sau de scene de masă etc., în care interesul este pentru instantaneul documentar și nu pentru frumosul expresiv, încărcat în același timp cu virtuțile comunicării de cunoștințe, rezultă utilitatea creării unei fototeci proprii și a unor cadre de fotografi artiști dublați de simțul și cunoștințele pedagogice.

VI. În realizarea *coperților* este de preferat — și din punct de vedere pedagogic — varietatea lor și excluderea ideii de a crea coperți de serie. De asemenea, întrucît coperta poate fi considerată fereastra prin care privim într-o carte, este important și justificat pedagogic ca realizarea ei grafică să fie în acord cu conținutul, să exprime eventual elementul reprezentativ din conținut și să nu fie neutră față de acesta, excluzîndu-se astfel eventualitatea de a fi bună pentru orice manual și pentru orice disciplină. În plus, o copertă trebuie să fie simplă, frumos colorată, să fie atractivă și bine echilibrată compozițional sub raportul culorii fontei, al scrisului și al elementelor reprezentative.

Funcțional și estetic în echipamentul școlar

— MANUALE, CAIETE, RECHIZITE, GHIOZDANE —

CONSTANTIN MARINESCU

Am denumit echipamentul școlar „ESCOL" pentru că am gîndit toată sfera obiectuală cu care elevul intră în contact ca pe un singur produs: produsul ESCOL. Aceasta rezultă dintr-o gîndire prin prisma politicii de marketing, în care un singur produs global este format din mai multe elemente complimentare. Aceste elemente nu sînt altceva decît „mărunțișurile", nenumăratele obiecte (unele indispensabile) care alcătuiesc actualul echipament școlar, echipamentul școlar „mobil".

Echipament școlar	Fix	Echipamentul din sălile de curs, ateliere școlare, săli pentru educație fizică etc.	
	Mobil	Vestimentație	Uniformă
			Încălțăminte
		Marochinărie școlară	
		Papetărie	
		Embleme	
		Diverse	

ESCOL, reprezentînd un singur produs, ar fi de dorit să se distribuie în magazine total specializate, întrucît oricui i-ar fi mai la îndemînă ca la începutul lunii septembrie să cumpere copilului totul dintr-un singur magazin, adică ghiozdanul prevăzut cu toate rechizitele și manualele necesare, încălțămintea, echipamentul de sport etc. Se cunoaște, în general, modul în care actualul echipament satisface cerințele de utilizare. Pe baza unor studii și observații efectuate asupra componentelor acestui echipament, în strînsă legătură cu elementul principal cu care ele intră în relație directă — școlarul — ținînd cont de mediul în care el își desfășoară activitatea, de condițiile anatomice în funcție de vîrstă etc. a reieșit inadaptarea actualelor lui componente. Au trebuit regîndite funcțiile ce alcătuiesc activitățile elevului, funcții ce devin în final generatoare de forme utile. Aceste probleme majore se referă la învățămîntul de toate gradele.

În cele ce urmează voi face referiri în exclusivitate la învățămîntul elementar, clasele I—IV. În acest ciclu de învățămînt majoritatea componentelor

echipamentului școlar ar trebui să suporte, datorită inadaptării, îmbunătățiri simțitoare. În cele ce vor urma mă voi referi în exclusivitate la *marochinăria școlară* și articolele de papetărie, două subgrupe unde am ajuns la rezultate concrete (materializate în cîteva prototipuri). Aceste două subgrupe sînt în legătură directă, lipsa uneia presupunînd imposibilitatea de utilizare a celeilalte.

Din observarea situației reale existente, un lucru a reieșit clar: *posibilitățile fiziologice* ale elevului *sînt depășite* de greutatea ghiozdanului + încărcătura necesară unei zile de curs.

Bineînțeles, în cazul de față, a încerca să rezolvi problema studiind, aducînd eventuale îmbunătățiri unui singur element, este insuficient. Evident, greutatea este un factor de primă importanță ce caracterizează toate elementele componente. *Reducerea greutății* este inevitabilă atît la ghiozdan cît și la articolele de papetărie.

Manualele și caietele sînt fabricate într-o mare varietate de dimensiuni și în greutăți mult prea mari.

Actualele formate STAS ale caietelor școlare sînt (în milimetri):

Formate caiete	120×165	148×210	170×240	297×210
Numărul filelor	24—28	8, 16, 24, 32, 48, 64, 100	48—64	24—48

Dintre acestea cel mai mult folosit (la toate ciclurile de învățămînt) este caietul normal, format 148×210 mm. După cum se vede, el este fabricat și în cele mai multe variante de grosime. Acest format este foarte accesibil, comod la purtat și mai ales ușor de manevrat. Oare ar fi imposibil să se treacă la fabricarea manualelor într-un format identic cu acesta? Avantajele ar fi multiple, principalul fiind reducerea volumului manuale + caiete și ușurința așezării lor în ghiozdan. Astfel, s-ar putea trece și la micșorarea dimensiunilor ghiozdanului pe care-l are de purtat, începînd de la 6 ani, școlarul.

În general, manualele la clasele I—IV sînt fabricate în formatul 170×240 mm, deci mai mare decît al caietelor: 148×210. Chiar la manuale există cîteva anomalii (evadări din format): la manualele de „citire cl. a III-a, 240,5×200", „limba rusă, cl. a III-a, 250×200" și „blocul de desen 310,5×230 mm".

În ceea ce privește greutatea trebuie făcute eforturi simțitoare pentru a o reduce. Abundă „coperțile mamut" — bine cartonate — care sporesc inutil greutatea manualului. Hîrtia folosită este foarte groasă. Trebuie încercată introducerea unei hîrtii cu greutate specifică redusă pe unitatea de suprafață. Deficiențe asemănătoare sînt întîlnite și la ghiozdane. Aș începe cu gama cromatică, gamă care, cu foarte mici excepții, nu iese din NEGRU și MARO, iar pe lîngă faptul că nu satisface cerințele purtătorilor, de multe ori înlesnește accidentarea copiilor, datorită parametrilor reduși de vizibilitate — mai ales pe timp nefavorabil. Evident că și greutatea ghiozdanului contribuie la îngreuierea bunului mers al lucrurilor, fiind rezultatul unei proiectări nefuncționale, mai ales din cauza folosirii unor

materiale (înlocuitori de piele) cu greutăţi specifice foarte mari pe unitatea de suprafaţă (uneori 1500 g/m^2).

Dispunerea obiectelor în orar este un alt factor care n-ar trebui neglijat. De multe ori poţi întîlni elevi ducîndu-se spre şcoală echipaţi ca „de război" : ghiozdan pe spate, bloc de desen într-o mînă, echipamentul pentru educaţia fizică în cealaltă mînă.

În vederea soluţionării aspectelor arătate mai sus, aş încerca să propun mai întîi trei variante de ghiozdan destinat claselor I—IV.

I. GHIOZDANUL STOP. Acesta este un ghiozdan adaptabil situaţiei existente (în care dimensiunile cărţilor nu coincid între ele şi nici cu ale caietelor). Aspectul estetic superior este o consecinţă a studierii funcţionale a spaţiului destinat depozitării, introducerii unor noi compartimente, folosirii unei alte game cromatice etc. Protecţia sporită la accidentele rutiere (mai ales în mediul rural) este asigurată prin marea lui vizibilitate, rezultată din folosirea culorilor galben şi orange în exclusivitate. În cazul de faţă, culoarea capătă un rol funcţional ca şi banda ori-

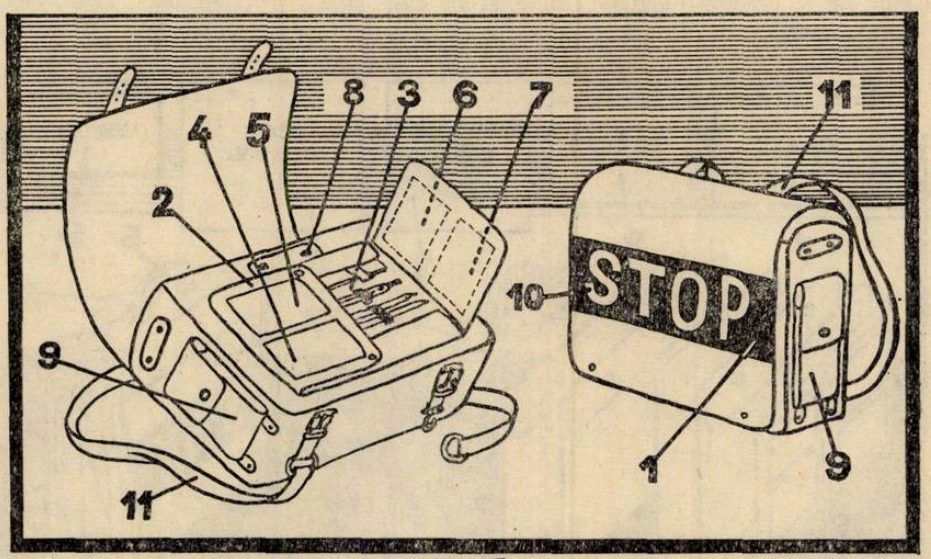


fig.A

zontală roşie (1) cu textul „STOP". Este indicat ca aceasta să fie confecţionată dintr-un material reflectorizant sub acţiunea fasciculului de raze luminoase emise de farul automobilului. Penarul (2) este conceput ca o piesă individuală, prevăzută cu un spaţiu interior de depozitare a strictului de rechizite necesar (3) şi cu patru spaţii de grafică funcţională amplasate în exterior pe cele două clape (4) pentru amplasarea orarului, (5) a legitimaţiei individuale cu fotografie, număr matricol, şcoală, adresă, telefon etc. (care trebuie să devină obligatorie pînă la clasa a VIII-a, vîrstă la care elevul primeşte buletin de identitate), (7) spaţiu pentru amplasarea unui calendar şi (6) oglindă necesară aranjării ţinutei în recreaţii. Acest penar este ataşabil prin cei doi butoni (8) în momentul plecării spre şcoală şi

detașabil la ajungerea în clasă, cu posibilitatea folosirii lui pe pupitru. (9) și (10) reprezintă două spații necesare depozitării unei pelerine de ploaie din polietilenă (pliabilă) și a altor accesorii, sandvișuri etc.

Există posibilitatea de a purta ghiozdanul atît pe umăr cît și pe spate, prin demontarea curelei (11). Pentru clasele I—IV, vîrstă la care coloana vertebrală este încă în formare, recomandarea strictă este de a fi purtat pe spate. Cureaua purtătoare (11) este gradată în centimetri atît pentru aspectul grafic agreabil prin repetarea cifrelor, cît și pentru aspectul funcțional, de a putea măsura orice atunci cînd se ivește ocazia.

Dezavantajele acestui tip de ghiozdan sînt dictate de dimensiunile articolelor de papetărie existente (cărți, caiete). Dimensiunile de gabarit ale ghiozdanului sînt mari, nu mai mari însă ca la ghiozdanele existente. În el nu pot fi introduse echipamentul pentru educație fizică și cel pentru activitățile practice.

II. GHIOZDANUL COMPUS

Sistemul funcțional în care este conceput îi permite adaptarea totală la condițiile și cerințele actuale, unde avem de-a face cu dimensiuni foarte variate și cu materiale de naturi diferite. Acest ghiozdan poate satisface multiplele as-

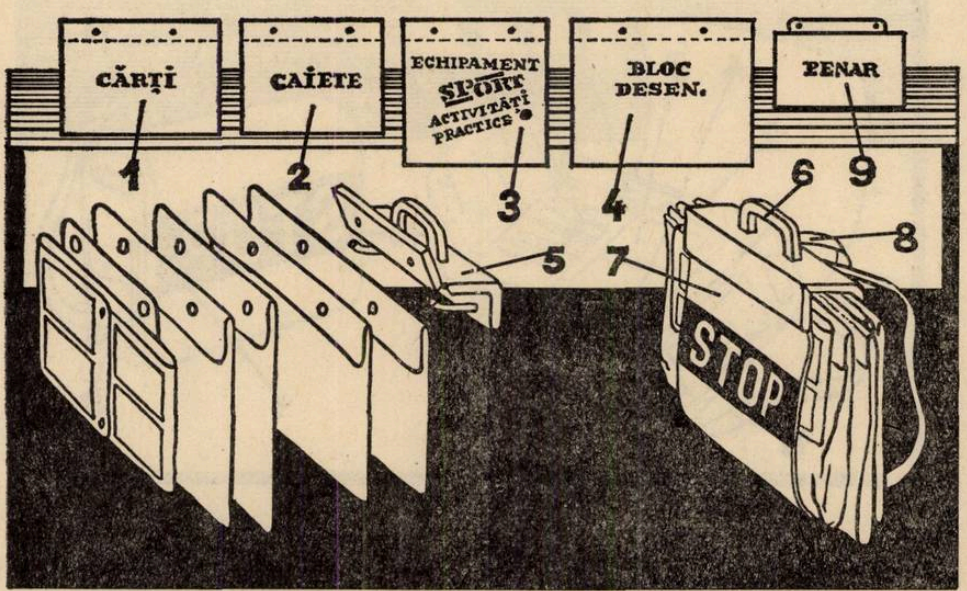


fig.B

pecte ivite prin componibilitatea următoarelor piese: (1) sac purtător-cărți, (2) sac purtător-caiete, (3) sac purtător-echipament pentru educație fizică și activități practice, (4) sac purtător-bloc desen etc. Acești saci pot fi confecționați din polietilenă și pot avea imprimate texte cu ce trebuie să conțină, avînd astfel posibilitatea de a coordona activitatea elevului și de a mări operativitatea în găsirea unui obiect. Ei se pot cupla printr-un anumit sistem tehnic (5) la un mîner pur-

tător (6). Pentru a asigura nedeplasarea lor pe laterală în timpul mersului este prevăzută o suprafață protectoare mobilă (7). Pentru purtatul pe spate i se pot atașa două curele (8).

De asemenea, penarul, fabricat identic cu cel de la ghiozdanul „STOP", poate fi și el cuplat la sistemul acesta (9). Suprafața protectoare poate purta banda cu semnalul „STOP" sau benzi reflectorizante avertizoare. Avantajul acestui ghiozdan este acela că permite purtarea oricărui obiect într-un singur „volum purtător".

III. GHIOZDANUL MODUL. Acest ghiozdan „concentrat" posedă minimumul dimensiunilor la care se poate ajunge : cca. 340×220×120 mm (dimensiuni de gabarit exterior).

Aceasta ar fi formula ideală, valabilă pe toate ciclurile de învățămînt, la care se poate ajunge numai după ce în prealabil au fost făcute anumite modificări articolelor de papetărie și manualelor școlare.

Principiul de funcționare este următorul : formatele STAS existente (1) (120×165, 148×210, 170×240, 297×210 mm), indiferent dacă sînt cărți sau caiete, trebuie să fie prevăzute la una din laturi cu două sau patru orificii (2) prin care

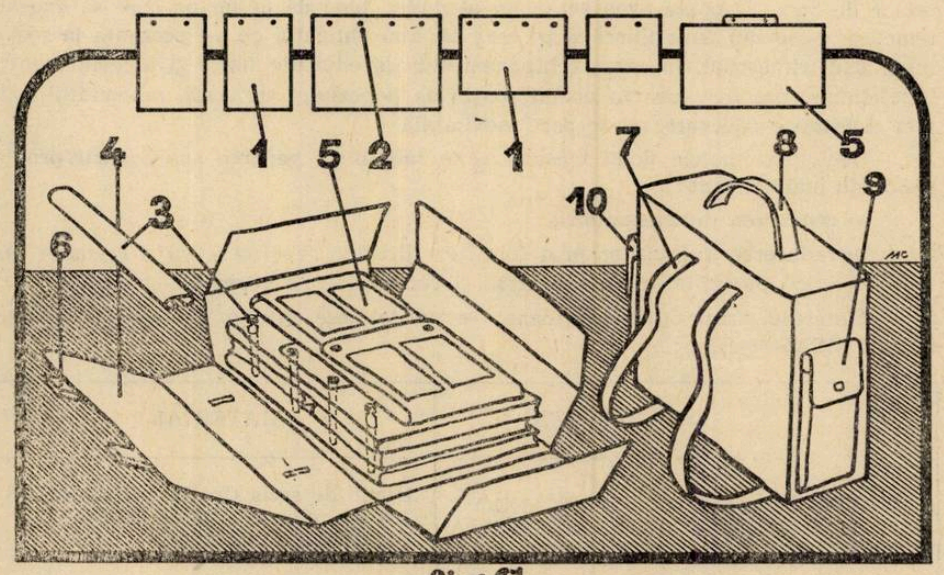


fig.6

să poată pătrunde sistemul de închidere și ghidaj (3), care este fixat pe carcasă (4) și care, după așezarea cărților, caietelor și a penarului cu accesorii (5), se poate închide prin unul sau două elemente (6). Din volumul format pot fi „trase" două benzi purtătoare (7) în cazul claselor I—IV sau una (8) la celelalte cicluri, pentru a fi purtat în mînă.

Factorul hotărîtor în reușita acestui sistem este reducerea dimensiunilor și mai ales a greutății manualelor. O modalitate posibilă ar putea fi (dată fiind existența unei stricte planificări a predării lecțiilor în funcție de trimestre) editarea

manualelor în fascicule trimestriale, sau chiar în două părți. În actualul sistem elevul este obligat să „care" cu el zilnic o cantitate mare de materie (deci de hîrtie) total inutilă pentru ziua de curs respectivă. Editînd în felul acesta manualele, mai ales la materiile cu volum mare, elevul ar avea posibilitatea să decupleze primul fascicul, să spunem de la cinci materii pe care le-ar avea în ziua respectivă, și să le cupleze în ghiozdanul MODUL. Astfel cuplate, cele cinci fascicule vor reprezenta ceva mai mult decît un manual obișnuit, dar oricum nu ar fi cît cinci manuale, atît ca gabarit, cît mai ales ca greutate.

Ghiozdanul modul poate satisface transportul în cele mai bune condiții al manualelor (fascicule), caietelor, rechizitelor (în penar), al pelerinei de ploaie, al sandvișurilor în buzunarele laterale (9) și (10). Pe tot parcursul traseului aceste obiecte nu se pot deplasa în interior, datorită sistemului de fixare. Ar exista un singur inconvenient : imposibilitatea de a satisface și transportul blocului de desen, echipamentului pentru educația fizică și pentru îndeletnicirile practice. Acest lucru s-ar putea soluționa, în cazul blocului de desen, prin depunerea lui într-un spațiu adecvat în clasă, după efectuarea temei. Cred că este mai indicat ca tema să se execute de către elev, sub îndrumarea cadrului didactic, în timpul orelor de curs. El poate avea acasă un al doilea bloc de desen pe care să execute temele impuse sau teme libere și pe care să aibă obligația de a-l prezenta la școală lunar sau trimestrial. În cazul echipamentului de educație fizică și al celui pentru îndeletniciri practice crearea acelui spațiu de depozitare în clasă, în condiții igienice și estetice adecvate, mi se pare inevitabilă.

Deci, principalele două măsuri ce se impun în vederea soluționării problemelor de mai sus sînt :

a) reducerea dimensiunilor ;

b) reducerea greutăților prin folosirea hîrtiilor superioare cu o greutate mai mică pe unitatea de suprafață și renunțarea la coperțile cartonate.

Materiile prime (hîrtii-cartoane) ce se folosesc pentru fabricarea caietelor școlare (STAS-68) sînt :

	SPECIFICAȚIE		MATERIAL
FILELE	CAIETE ÎNCEPĂTORI	DICTANDO ARITMETICĂ	Hîrtie de scris tip Ib (velină) STAS 400 de culoare albă de 80 g/m^2 Idem însă de 63 g/m^2
	caiete de 8, 16, 24 și 32 file		Hîrtie sulfat de preferință colorată de 80 g/m^2
COPERTA	Caiete de 48 și 64 file		Carton pentru copertă de preferință colorat de 180 g/m^2
	Caiete de 100 file		Carton pentru copertă de preferință colorat de 244 g/m^2

După cum se vede, hîrtia folosită în confecționarea filelor caietelor este în general de scris I b (velină) STAS 400 de culoare albă, cu o greutate pe unitatea de suprafață de 63 și 80 g/m^2. La copertare se folosește cartonul pentru copertă (de preferință colorat) cu o greutate pe unitatea de suprafață de 180 și 244 g/m^2. Singura *hîrtie mai ușoară* folosită este la caietul maculator. Este hîrtia de ziar de 50 g/m^2 și pentru copertă hîrtia sulfat colorat de 80 g/m^2. Din păcate, această hîrtie este INFERIOARĂ și nu se poate folosi pentru tipărit (pe ambele fețe). Ea ar trebui (dacă se poate) înnobilată, adusă la caracteristicile celorlalte cu masă mai mare, însă păstrîndu-i greutatea redusă.

Aș propune încercarea (experimental) folosirii la fabricarea manualelor și caietelor a *hîrtiei bibliofil* (utilizată actualmente în producția de agende și ca hîrtie de scris la plicurile pentru corespondența „par avion"). Este o hîrtie subțire cu masa între 35,5 și 63 g/m^2. Se produce în două tipuri (din pastă chimică înălbită și pastă de cîrpe, în proporții egale de cîte 50%, sau numai din pastă chimică). Gradul de alb este de 85% minimum, hîrtia este suficient de opacă (permite tipărirea pe ambele fețe la o masă de 40 g/m^2).

Pentru confecționarea coperților cred că s-ar putea utiliza cu succes *hîrtiile acoperite cu mase plastice* (cu copolimeri, cu acetat de polivinil și cu policloruri a, b, c).

a) *Hîrtia* acoperită cu emulsie de *copolimeri clorură de viniliden*, rezultă din acoperirea hîrtiei sulfat albită cu masa de 50—60 g/m^2 cu 2—3 straturi de copolimeri cu masă totală de 20—30 g/m^2, produsul finit avînd masele de 75 și 85 g/m^2 $\pm$ 9%.

b) *Hîrtia* acoperită cu *acetat de polivinil* se realizează din hîrtie suport (sulfat albită de 40 g/m^2) acoperită cu un strat de acetat de polivinil (10—15 g/m^2). Masa hîrtiei acoperită de 55 g/m^2 $\pm$ 10%.

c) *Hîrtia acoperită cu policlorură* are suportul din hîrtie sulfat albită de 40—60 g/m^2, iar pelicula de polietilenă este de 10—12 g/m^2. Polietilena de joasă densitate este aplicată prin procedeul de extrudere. Masa hîrtiei acoperite variază între 52—72 g/m^2 $\pm$ 7%.

Aceste trei tipuri de hîrtii acoperite prezentate reprezintă variante superioare ale cartoanelor folosite în prezent la copertare, atît pentru caracteristicile calitative superioare, rezistență mare, permeabilitate redusă la aer, apă și vapori de apă și rezistență la grăsimi, cît mai ales prin greutatea lor specifică redusă pe unitatea de suprafață (55 g/m^2, 52—72 g/m^2, 75 și 85 g/m^2 în loc de 180—224 g/m^2).

O altă posibilitate de copertare atît a caietelor cît și a manualelor o constituie utilizarea *hîrtiilor metalizate*, care pot fi acoperite sau neacoperite. La cele acoperite se folosesc emulsii de copolimeri, clorură de viniliden sau amestecuri de parafină cu polimeri sintetici. Masele hîrtiilor metalizate acoperite sînt 90—1000 g/m^2 $\pm$ 10% (deci și aici procentele sînt mai mici ca la materialele folosite actualmente). Ele pot fi folosite după ce au imprimate tipografic sau presate anumite texte, simboluri grafice (chiar portrete istorice, personalități marcante cultural-artistice etc., însoțite de scurte texte de prezentare). Prin aceasta ar crește aspectul estetic al manualelor și caietelor școlare, iar aplicarea portretelor cu o scurtă prezentare ar constitui un prilej educativ de informare.

Pentru manuale se mai pot utiliza la copertare folii de P.V.C. perfect transparente (cu un coeficient mai ridicat de rigiditate decît P.V.C.-ul fabricat actualmente, dar nu casante), prin transparența cărora să poată fi văzută și citită grafica coperții manualului, care s-ar găsi direct aplicată pe prima pagină (deci pe hîrtia subțire) a acestuia. Prin aplicarea acestui procedeu s-ar renunța la actualele coperți cartonate („bine cartonate"), deci s-ar reduce cu foarte mult greutatea manualului purtat.

Toate acestea sînt cîteva sugestii care ar duce la optimizarea activității elevului solicitat în depunerea unui efort direct, în vederea satisfacerii cerințelor procesului educativ-integrator.

Desigur, aceste propuneri pot fi studiate. Trebuie văzut coeficientul de posibilitate și rentabilitate, printre factorii principali de decizie numărîndu-se și *Editura didactică și pedagogică*.

Învățătorul, profesorul, pedagogul, directorul de școală, părintele, sînt persoane ce dețin un contact permanent cu elevul, ce-i cunosc îndatoririle și cerințele în cele mai mici detalii, sînt persoane care de-a lungul activității lor au observat, cu siguranță, deficiențe, inadaptări ale echipamentului școlar existent. De o deosebită importanță ar deveni părerile și sugestiile lor pornite din propria experiență.

Dubla deschidere a bacalaureatului

Prof. univ. dr. O. ŞAFRAN

Bacalaureatul este un examen cu tradiţie şi, din această cauză, atitudinea adoptată faţă de el a fost totdeauna marcată de acest privilegiu al lui. Aşa se petrec lucrurile şi acum, cînd transformările prin care trece şcoala, atît la noi cît şi în alte părţi, fac să fie, din nou, pus în discuţie.

Este adevărat că faţă de tradiţie, nu se adoptă totdeauna o atitudine care să fie ea însăşi „tradiţionalistă". De multe ori — şi mai ales în secolul nostru, pe drept cuvînt caracterizat de către unii ca fiind secolul marilor „reconsiderări" — poziţiile faţă de ea sînt de-a dreptul iconoclaste. În general, însă, există tendinţa de a o privi — dacă nu chiar cu respect — în orice caz cu prevenire, de la o distanţă prudentă, din cauza aureolei care o învăluie. Desigur că atitudinea cea mai corectă este aceea care se fereşte de a fi unilaterală şi care vede în tradiţie un filon de continuitate în procesul dezvoltării, proces care presupune şi negarea, dar negarea dialectică.

Credem că nu greşim cînd considerăm că la noi, ca de altfel pretutindeni, atitudinea faţă de bacalaureat a fost preponderent prevenitoare, datorită aureolei despre care vorbeam mai sus. Bacalaureatul a fost menţinut cam aşa cum s-a „tradiţionalizat" el între cele două războaie mondiale, fără să fi fost chemat, periodic, el însuşi la un examen de atestare din punctul de vedere al utilităţii funcţiei pe care o îndeplineşte. Cum era de aşteptat, momentul unui asemenea examen a venit. Ne atrage atenţia asupra acestui fapt Hotărîrea Plenarei C.C. al P.C.R. din 18—19 iunie 1973, care — vorbind despre necesitatea simplificării şi perfecţionării examenului de bacalaureat — pe de o parte, arată respect faţă de tradiţie (menţinerea examenului) dar, pe de altă parte, atrage atenţia asupra necesităţii reconsiderării funcţiei sale (perfecţionarea acestui examen).

În anii dintre cele două războaie mondiale, cînd frecventarea cursurilor unui institut de învăţămînt superior nu era condiţionat de reuşita la concursul de admitere, bacalaureatul avea mai pregnant funcţia de selecţie pentru învăţămîntul superior decît aceea de-a face un control global asupra temeiniciei studiilor liceale. Cum îşi îndeplinea cele două funcţii ? Măsurînd mai ales cantitatea cunoştinţelor şi, implicit, capacitatea absolvenţilor de a le reţine. Cu alte cuvinte, se considera că nivelul de pregătire este determinat de volumul cunoştinţelor care pot fi reproduse.

Făcînd abstracție *de felul* cu care își îndeplinea principala funcție (cea de selecție), este de observat că menținerea bacalaureatului și în condițiile în care a fost introdus concursul de admitere era justificată. Atît fiindcă măsura introducerii concursului nu era generalizată, cît și fiindcă — pentru motivele bine cunoscute — la unele facultăți numărul studenților din anul I era mai mic decît cel al locurilor disponibile.

În zilele noastre, este greu de făcut o asemenea ierarhizare a celor două funcții mai sus menționate, preluate amîndouă prin tradiție. Și aceasta, fiindcă — așa cum bine se știe — concursul de admitere este generalizat și fiindcă numărul candidaților la acest concurs fiind cu mult superior celui al locurilor, preselecția pe care o face bacalaureatul este practic lipsită de mare importanță. Ținînd seama de faptul că, prin lege, sînt considerați absolvenți de liceu (primesc chiar diploma de absolvire a liceului) și cei care nu susțin examenul de bacalaureat, se poate afirma că și funcția de-a face o apreciere de bilanț asupra studiilor din liceu este practic lipsită de mare importanță. Iată de ce bacalaureatul a ajuns în situația de a i se pune în discuție însăși existența și încă sub titluri ca: „Mai este necesar examenul de bacalaureat?" și „Bacalaureatul — da sau nu?"*

Întrebările formulate de titlurile citate sînt cu atît mai îndreptățite, cu cît, pe calea tradiției, au ajuns pînă în zilele noastre nu numai funcțiile bacalaureatului ci și maniera în care și le îndeplinește. Nu este un secret pentru nimeni și, în primul rînd nu este pentru oricine a făcut parte din vreo comisie a examenului de bacalaureat că bunele intenții ale legiuitorului, despre care vorbește art. 51 din Legea învățămîntului, nu sînt decît sporadic și în mică măsură traduse în practică. Acest articol prevede ca bacalaureatul să constituie verificarea și „a capacității de a sintetiza cunoștințele obținute în liceu".

De altfel ar fi greu ca absolvenții să fie supuși unei asemenea verificări și — într-un fel — ar fi și nedrept să fie supuși la o probă pentru care nu au prea fost pregătiți în anii de liceu. Cine poate afirma cu conștiința împăcată că liceul face tot ce trebuie pentru a dezvolta capacitatea de a sintetiza? Și cum s-ar putea atinge un asemenea obiectiv într-adevăr fundamental în procesul pregătirii unui absolvent, care să fie nu numai un om instruit ci și un om cult, într-un liceu de cultură generală care, deși vrea din răsputeri, nu poate încă să se elibereze de obsesia de a pune accentul — în procesul pregătirii elevilor — pe transmiterea cunoștințelor. Atîta vreme cît lucrurile se prezintă astfel, bacalaureatul nu va putea să verifice decît pregătirea dată și, în nici un caz, pe aceea care ar fi de dorit. Și de ce este nevoie s-o facă?

Din perspectiva considerațiilor de pînă aici, rezultă — credem — că punerea în discuție a bacalaureatului în vederea „simplificării și perfecționării" lui impune luarea în considerare a două întrebări care se află — evident — în strînsă corelație: a) ce verifică el? și b) pentru ce o face?

a) *Ce verifică bacalaureatul?* Pornind de la caracterul firesc al necesității stabilirii unei concordanțe între pregătirea dată elevilor și verificarea pregătirii acelorași elevi deveniți absolvenți, vrem, desigur, să spunem că problema principală nu este ce verifică bacalaureatul, ci aceea a naturii pregătirii date elevilor în liceu. Cu alte cuvinte, prima își găsește soluția în însuși procesul rezolvării

* Vezi „Revista de pedagogie" nr. 1/1974, p. 82 și 90.

celei de-a doua. De altfel, așa stau lucrurile și acum: verificarea se face după tiparul pregătirii. Dacă e sau nu nevoie de această verificare, dacă în condițiile schimbării naturii pregătirii și deci și a verficării va mai fi nevoie sau nu de bacalaureat — toate acestea constituie o altă problemă.

Este evident că, vorbind despre necesitatea ca examenul de bacalaureat să pună accentul pe lucrări de sinteză sau de diplomă, Hotărîrea Plenarei C.C. al P.C.R. din 18—19 iunie 1973 pleacă de la premisa că lucrul este posibil și firesc în condițiile în care angajarea școlii noastre pe drumul modernizării se va face mai activ, prin însăși traducerea în viață a celorlalte indicații cuprinse în aceeași Hotărîre, indicații în contextul cărora se află și cea privitoare la bacalaureat.

Va trebui, așadar, să se găsească mijloace a căror folosire să nu rămînă la inițiativa unor școli și profesori (atît în ce privește natura lor cît și a frecvenței folosirii lor), ci care să fie „instituționalizate (dacă se poate spune astfel), mijloace prin care elevii să fie cu preponderență formați în procesul dobîndirii de cunoștințe. Un asemenea mijloc ar putea fi, de pildă, instituirea în liceu a unei forme de organizare a procesului de învățămînt cum este *seminarul*. Conținutul acestuia ar putea fi interdisciplinar, mai ales după ce elevii fac opțiunea pentru una din secțiile liceului. În aceste seminarii, s-ar putea dezbate lucrări de sinteză efectuate de elevi și îndrumate de profesorii cei mai competenți în funcție de tema aleasă. Profesorul conducător al lucrării ar trebui să fie și conducătorul respectivului seminar. Înscrise în planul de învățămînt, cu un conținut stabilit de programe și cu frecvența impusă de prezența lor în orar, aceste seminarii ar antrena pe elevi la o activitate obligatorie de altă natură decît aceea de la lecțiile corespunzătoare fiecărui obiect, dar complementară acesteia. Dacă nu este posibil a-i conduce pe elevi *la toate cunoștințele* prin problematizare și învățare prin descoperire — și efectiv nu este posibil — lucrările pregătite pentru aceste seminarii și dezbaterea lor pot totdeauna conduce pe aceste căi ale cunoașterii. Elevii ar învăța poate mai puțin, în sensul că ar rămîne *mai puțin* timp pentru acumularea de informații, dar ar învăța *mai bine*, în sensul accentuării caracterului formativ. Ar fi una din căile care ar justifica accentul pus de bacalaureat pe lucrări de sinteză sau de diplomă. S-ar mai putea, desigur, găsi și multe altele sau multe altele fără „și". În felul acesta, bacalaureatul ar putea într-adevăr avea și funcția *orientativă* despre care, pe drept cuvînt, se vorbește, în cadrul dezbaterii inițiate de „Revista de pedagogie" în intervenția tov. E. Constantinescu, E. Csengeri, V. Filipescu*.

Fie că se procedează așa cum se propune aci (lucrări de sinteză în locul tezelor trimestriale, care să aparțină probelor examenului de bacalaureat), fie că aceste lucrări capătă o notă cu valoare egală cu a celorlalte obținute ca medii la fiecare obiect (nota hotărînd asupra promovării clasei), elevii ar privi aceste lucrări cu seriozitate. În primul caz, fiindcă ele își spun cuvîntul în ce privește „soarta" la bacalaureat, în cel de-al doilea, fiindcă eforturile sînt direct subordonate bacalaureatului, despre care vor ști că probează rezultatele obținute în acest domeniu (al capacității de sinteză) al procesului pregătirii.

În ceea ce ne privește, considerăm că este mai potrivit ca probele bacalaureatului să nu fie dispersate. Examenul și-ar pierde oarecum identitatea (exa-

* Idem.

men final, de sinteză) și caracterul solemn, pe care îl considerăm, de asemenea, necesar. Și apoi, mai este ceva : nu este potrivit să considerăm notele obținute la lucrările de sinteză, privite ca probe ale bacalaureatului, ca note cu valoare finală („notele de bacalaureat, la fiecare disciplină, vor fi constituite din media notelor obținute la probele scrise și la lucrările practice, pe parcursul treptei a II-a a liceului" — se spune în intervenția mai sus-amintită), de vreme ce ele sînt date în însuși timpul pregătirii elevilor și nu la capătul acestei pregătiri.

O variantă ar putea-o desigur constitui și *pregătirea de către elevii din ultimul an de liceu a unei lucrări mai ample.* Credem că și aceasta ar trebui să aibă aspectul unui antrenament, al unei pregătiri pentru examenul de bacalaureat și nu acela al unei probe aparținînd acestui examen. De aceea, nu i-am zice „de diplomă". *Credem că trebuie să-i lăsăm bacalaureatului caracterul util al unei probe terminale de sinteză,* așa cum poate într-adevăr fi ca urmare a unei pregătiri corespunzătoare dată în liceu.

La obiectul de profil al examenului de bacalaureat ar fi, în condițiile mai sus menționate, într-adevăr potrivit să se dea o lucrare scrisă de sinteză, urmată de o dizertație, adică de o expunere orală în cadrul căreia profesorul de specialitate și apoi comisia toată ar putea cere candidatului să motiveze felul în care a conceput lucrarea și să facă diferite asociații cu caracter teoretic și aplicativ.

În ce privește natura și numărul celorlalte probe, schița propusă de Dumitru Muster * ni se pare a oferi sugestii prețioase. Este, însă, după părerea noastră, prea încărcată.

b) *Pentru ce verifică bacalaureatul ?* O parte a răspunsului la această întrebare se află în răspunsul dat întrebării precedente. Bacalaureatul ne apare ca un examen menit să verifice pe *plan național* (subiecte date de minister, comisii prezidate de un universitar și formate din profesori din alte școli) progresele făcute de școală în procesul modernizării ei. Așadar, un examen *național* și totodată unul *de referință.* Valoarea lui orientativă și ameliorativă ar putea deveni o realitate.

Trebuie să fie, însă, și un examen „de trecere" (cum îl numesc francezii), adică un examen care să-și spună cuvîntul și în ce privește admiterea în învățămîntul superior ? Credem că da, dar nu în felul în care este acum, cînd doar dă dreptul la prezentarea la concursul de admitere în învățămîntul superior.

Bacalaureatul ar putea face mai mult, în condițiile disproporției existente (și pe cale de a crește odată cu generalizarea liceului) între numărul candidaților și numărul locurilor din facultate, în ajutorul unei selecții riguroase. Dacă el va ajunge să verifice capacități, aptitudini și interese și nu numai cantitatea de informații, va avea într-adevăr acea dublă deschidere de dorit : una către școala, care a dat o asemenea pregătire, și alta către facultatea care o presupune cu necesitate.

Din această perspectivă, credem că este de reținut ideea preconizată în cadrul discuțiilor care se poartă tot acum și în Franța cu privire la bacalaureat : obținînd doar *note de valoare medie* la obiectul de profil al secției din liceu și al facultății pe care ar vrea s-o urmeze, absolventul nu va putea să se prezinte la facultate. Pentru a o putea face, va trebui să obțină la acest obiect o *notă*

---

* Dumitru Muster, *Simplificarea și perfecționarea examenului de bacalaureat,* „Revista de pedagogie" nr. 1/1974.

mare. La noi unde, spre deosebire de Franța, există necesarul concurs de admitere la toate facultățile, această notă mare urmează nu numai a da dreptul de prezentare la concursul de admitere, dar va participa, împreună cu notele obținute la concurs, la stabilirea mediei în funcție de care se va face admiterea.

Ce-ar trebui să ateste bacalaureatul?

Dr. ION DRĂGAN
Universitatea din Timișoara

Inaugurarea unei discuții despre examenul de bacalaureat de către „Revista de pedagogie" ni se pare binevenită, căci reorganizarea lui, în sensul celor precizate de către Plenara C.C. al P.C.R. din 18—19 iunie 1973, presupune, cu necesitate, cunoașterea în prealabil a opiniei publice, precum și a părerilor specialiștilor (psihologi, pedagogi, sociologi, cercetători și practicieni).

Articolele de debut pe această temă* au subliniat, cu argumente convingătoare, necesitatea menținerii bacalaureatului după absolvirea liceului. Ingenioase și valoroase ni s-au părut ideile din aceste articole cu privire la perfecționarea acestui examen, în sensul deplasării accentului de la o verificare, aproape în exclusivitate, a achizițiilor mnemice, deci, cu o orientare a lui spre evaluarea puterii de înmagazinare a candidatului, spre evaluarea capacității „absolvenților de a folosi creator cunoștințele însușite" (E. Constantinescu și colab.). Insistenței pentru sporirea obiectivității acestui examen nu-i pot alătura decît o totală aderiune. Corelarea acestui examen cu activitatea de orientare școlară și profesională mi se pare problema-cheie a acestuia și de aceea aș dori să mă opresc și eu asupra ei. Nu însă înainte de a saluta propunerea de a se experimenta, în prealabil, formula de bacalaureat sugerată de tov. D. Muster, precum și altele care vor apare pe parcurs și care vor fi acreditate. Numai o riguroasă experimentare ar putea pune în evidență virtuțile și carențele noilor formule.

Desigur că nu am reușit și nici nu am intenționat să analizez și să discut toate ideile cuprinse în cele două valoroase articole. Cred, însă, că autorii lor preocupați prea mult de perfecționarea bacalaureatului, au scăpat din vedere cealaltă sarcină importantă : simplificarea lui.

În intervenția mea, de acest lucru aș vrea să mă ocup, mai ales că între perfecționare și simplificare cred că nu există incompatibilități. Din contră ! Avînd o apreciabilă tradiție, bacalaureatul în țara noastră s-a bucurat de o binemeritată faimă. Cum însă învățămîntul nostru a evoluat și s-a transformat radical, o modificare substanțială a acestei forme de atestare a absolventului de liceu apare ca iminentă.

Pentru a putea stabili aspectele în care ar trebui să se producă modificări în susținerea bacalaureatului, cred necesar de precizat *cîteva din caracteristicile liceului contemporan, și mai ales a celui de viitor.*

Dacă în trecut liceul — mai ales cel teoretic — era considerat o „școală a elitelor", realizînd o severă selecție la examenele de admitere atît pe criterii eco-

* Vezi „Revista de pedagogie" nr. 1 și 2/1974.

nomice (taxe mari), cît și pedagogice (probe dificile), astăzi, dar mai ales mîine, *liceul, în țara noastră, va fi o școală de masă*, întregul tineret avînd liber accesul la studii liceale și chiar obligația de a le face. Legiuitorul și organizatorul viitorului bacalaureat vor trebui să țină seama de această caracteristică.

O mare dezvoltare vor lua în viitor liceele de specialitate, cele teoretice reale și umaniste avînd o pondere mult mai scăzută în sistemul acestui grad de învățămînt. Și de această caracteristică va trebui să se țină seama în organizarea și desfășurarea în viitor a bacalaureatului.

Și, în sfîrșit, va trebui luat în considerare *raportul dintre numărul absolvenților de liceu și posibilitățile de intrare a acestora în gradul de învățămînt următor (în învățămîntul superior).* De aceea ni se pare deosebit de valoroasă ideea ca bacalaureatul să evalueze capacitatea de integrare socială a candidatului, integrare care nu vizează numaidecît pătrunderea lui, cu orice preț, în învățămîntul superior

În cele ce urmează ne vom opri la implicațiile pe care le întrezărim în organizarea și desfășurarea bacalaureatului, pornind de la considerațiile de mai sus. Întrucît la intrarea în liceu (în majoritatea cazurilor, iar în viitor în toate cazurile), nu va avea loc o *selecție*, acest lucru va trebui *să se producă la sfîrșitul liceului.* După cum, *la sfîrșitul liceului, va trebui să se finalizeze și orientarea școlară și profesională a absolvenților.* Ca atare, bacalaureatul, prin conținutul și forma probelor, va trebui să realizeze aceste obiective. Nu-mi stă în intenție și nici în putință să detaliez și să concretizez această cerință, ci mă voi opri la cîteva aspecte de principiu. Întîi, o precizare a ideii de selecție.

Intrarea în liceu a unei mase eterogene de tineri (sub raportul intereselor și aptitudinilor în primul rînd), *rezervă și chiar incumbă bacalaureatului sarcina de testare a acestor interese și aptitudini.* Ca atare, cred că, *probele ar trebui concepute diferențiat, în funcție de principalele interese și aptitudini* (științifice, literare, artistice, tehnice, sportive, manuale etc.). Pentru simplificare, aceste probe ar putea fi grupate în două mari categorii :

a) *probe de aptitudini practice*, care ar constitui și *prima etapă (treaptă) a bacalaureatului* și care să ateste capacitatea de integrare a candidatului, prin stăpînirea unei profesiuni la nivel mediu ;

b) *probe de aptitudini teoretice* care ar constitui cea de-a *doua etapă (treaptă) a bacalaureatului* și care i-ar asigura candidatului dreptul de a candida în învățămîntul superior.

Examenul de aptitudini practice (bacalaureatul practic) ar cuprinde probe din disciplinele predate în liceu (unele urmînd a se introduce) : lăcătușărie, electricitate, mecanică dactilografie-stenografie-ortografie și punctuație, contabilitate, muzică, desen, sport etc.

Examenul de aptitudini teoretice (bacalaureatul teoretic) ar urma să cuprindă probe care să ateste aptitudini la principalele discipline din planul de învățămînt : literar-artistice, fizică-matematică, științe biologice și chimice, social-umaniste, filozofice etc. Probele ar trebui astfel concepute încît rezolvarea lor *să ateste nivelul tehnicilor de muncă intelectuală, capacitatea de sinteză, de investigație și spiritul critic ale candidatului.* Și prin aceasta să pronosticheze posibilitatea lui de a evolua, fără dificultăți, în învățămîntul superior.

Prima etapă ar urma să fie obligatorie pentru orice absolvent, cea de-a doua, doar pentru cei care doresc să intre în învățămîntul superior.

La liceele de specialitate, cele două categorii de probe (practică și teoretică) ar urma să aibă o pregnantă orientare profesională (de profil), prin conținutul lor. Și ele însă să acorde candidatului aceleași drepturi, în funcție de cele două grade (etape) trecute.

Am utilizat noțiunea de „testare", și aceasta ar putea produce nedumeriri pentru unii („Cum, examenul de bacalaureat să se desfășoare pe bază de teste ?) ; de aceea consider necesar să precizez că am utilizat acest termen cu sensul său general de probă, examen, și nu cel special (de probă standardizată), deși introducerea în bacalaureat și a unor asemenea probe nu ar fi lipsită de utilitate și eficiență.

În esență, consider că *probele bacalaureatului viitor*, indiferent de forma sub care se vor administra (lucrări scrise, probe practice, teste dizertații etc.), vor *trebui să ateste în mai mare măsură posibilitățile de evoluție a candidatului*, adică prin construcția și conținutul lor să dea posibilitatea examinatorilor să *pronosticheze evoluția viitoare a candidatului*. Este de la sine înțeles că, în locul unui bacalaureat care să facă — așa cum a făcut — apel excesiv la funcțiile mnemice ale candidatului, *opinăm pentru un bacalaureat care să pună accent pe cunoașterea capacităților practice* (ce poate candidatul), *a celor teoretice* (cum gîndește, cum creează etc.), deci, pe posibilitățile sale de afirmare într-un domeniu sau altul (practic, sau teoretic). *Prin aceasta, bacalaureatul va fi și o finalizare a activității de orientare școlară și profesională desfășurată în anii premergători lui.* Un bacalaureat organizat astfel, cu probe riguroase, îi va putea indica absolventului domeniul de activitate în care va avea sorți de izbîndă și posibilități de dezvoltare și de afirmare a personalității : practic (la ce nivel ?), sau teoretic (la ce nivel ?).

Organizat și desfășurat din această perspectivă, bacalaureatul ar deveni un examen prestigios și cu funcționalitate eficientă. Căci, în funcție de rezultatele obținute în cele două etape ale bacalaureatului (practică sau teoretică) ar urma să se facă înscrierea candidatului la învățămîntul de grad superior (universități, institute superioare, școli postliceale), sau să fie orientat direct în activitatea productivă (la aceasta din urmă avînd acces mai ales candidații cu bune rezultate la probele practice). În acest fel s-ar rezolva și fenomenul negativ și nociv al afluenței excesive a candidaților la examenele de admitere în învățămîntul superior, încercările repetate ale unora, care nu au alt temei și altă justificare decît dorința de a fi student cu orice preț.

Opiniile formulate sînt, desigur, susceptibile de amendamente. Ele vor dobîndi un contur mai precis în contextul discuțiilor care se vor purta pe această temă.

Dizertația de bacalaureat

Conf. univ. dr. DUMITRU FÎNARU

Articolul „Mai este necesar examenul de bacalaureat ?", semnat de E. Constantinescu, E. Csengeri, V. Filipescu, precum și „Simplificarea și perfecționarea examenului de bacalaureat", elaborat de Dumitru Muster, apărute în „Revista de

pedagogie" nr. 1/1974 abordează printr-o optică riguros științifică problemele esențiale ale unui bacalaureat înnoit, definit în coordonatele indicate de Hotărîrea Plenarei C.C. al P.C.R. din 18—19 iunie 1973 și, totodată, în deplină concordanță cu ceea ce este mai actual pe arena cercetării științifice a pedagogiei mondiale.

În acord cu ideile preconizate de autorii mai sus menționați și cu sugestiile avansate de ei sub aspect practic-organizatoric, mă voi referi în cele ce urmează la dizertația de bacalaureat.

1. Conexînd observațiile personale cu analiza unor date statistice și instrucțiunile de desfășurare a bacalaureatului în actuala sa formă, ajungem la concluzia că el *nu corespunde deziderateloг pedagogice ale contemporaneității*. În adevăr, distribuția performanțelor obținute la bacalaureat le repetă pe acelea obținute în cursul liceului și, în special, în ultimii doi ani. Din acest punct de vedere, el nu furnizează nici o informație nouă, îndeplinind doar funcția de reconfirmare a unor constatări anterioare. Elevii foarte buni în timpul liceului obțin rezultate foarte bune și la bacalaureat, cei buni — la fel, iar cei mediocri și slabi pot fi mai mult decît aceștia favorizați sau defavorizați de hazard, sub forma subiectelor care le-au luat la examen, pentru a intra sau nu în submulțimea promovaților. La un nivel statistic cu totul general, se poate considera că șansele și neșansele se anulează reciproc, încît se întărește concluzia că, în forma sa actuală, bacalaureatul repetă rezultate anterior stabilite prin sistemul docimologic în vigoare, rezultate previzibile la nivel statistic general și, ca atare, ele nu furnizează noutăți informaționale nici măcar sub aspectul culturii generale a candidatului.

Dimpotrivă, dizertația de bacalaureat, concepută ca reflectînd preocupări teoretice și practice strict individualizate, va permite furnizarea de noi informații asupra personalității candidaților, edificatoare asupra liniilor definitorii a evoluției ei, conturate în anii liceului și grăitoare, în bună parte, în direcția orientării și integrării socio-profesionale.

2. Dizertația de bacalaureat *elimină factorul aleatoriu* din rezultatele acestui examen și, ca atare, se proiectează pozitiv și în mod simultan pe două planuri social-pedagogice utile :

a) candidatul este scutit de emoția obositoare care precede aflarea subiectelor din bilet și, în unele cazuri, de regretul care urmează în cazul neșansei. În locul unor astfel de stări psihice, cîteodată cu efecte inhibitorii sau dezarmante, apare încrederea candidatului în forțele proprii, dorința de a-și dovedi în fața comisiei pregătirea sa teoretică și practică ;

b) examinatorul, chiar dacă este din altă localitate, își poate forma o imagine mai fidelă despre pregătirea de ansamblu a candidatului și, nefiind nici el încorsetat de niște subiecte întîmplătoare, poate distinge mult mai ușor calitatea răspunsurilor aleatorii (bune sau rele) de cele care reflectă în adevăr gradul pregătirii candidatului pe parcursul liceului, evitîndu-se astfel erori de apreciere involuntare (în plus sau în minus) pe care le-a furnizat adesea bacalaureatul tradițional.

3. Continua îmbunătățire a modalității de organizare și desfășurare a bacalaureatului a făcut ca marea majoritate a candidaților să se pregătească din vreme, pentru ca la acest examen să poată fi la înălțimea cuvenitelor exigențe. Cu toate acestea, se pot găsi în orice liceu, îndeosebi în ultima clasă, elevi care se pregătesc mai puțin la obiectele despre care știu că nu vor fi incluse în programa de bacalaureat, ceea ce prejudiciază întrucîtva educarea lor multilaterală. Printre

aceştia sînt foarte mulţi care au îndrăgit materiile respective şi ca atare ar continua să înveţe cu interes, dacă bacalaureatul nu i-ar ameninţa cu alte obiecte într-o mînă şi cu sabia lui Damocles în cealaltă mînă.

Pe de altă parte, în cazul unor obiecte la alegere, aşa cum s-a procedat în ultimii ani, opţiunea candidatului nu reflectă întotdeauna interesele sale (cognitive, practic-aplicative, estetice etc.) şi nici aptitudinile, ci opinia sa despre strategia optimă pe care el ar putea s-o adopte în vederea reuşitei la examen. Bacalaureatul, după moda veche, în ciuda evidentelor schimbări ale funcţiilor sale, a rămas ca o barieră pe care orice tînăr doreşte s-o treacă, pentru a avea sentimentul încheierii cu succes a ciclului liceal.

Dizertaţia de bacalaureat, concepută într-o largă optică psihopedagogică, care să-i asigure eficienţa, are menirea de a elimina acest inconvenient. În adevăr, orice subiecte, din orice domeniu, teoretic sau direct legat de producţie, are legături multilaterale cu numeroase alte materii de studiu, încît candidatul, fiind conştient de acest lucru, va continua să se pregătească la toate obiectele, de astă dată cu interes sporit, în dorinţa de a găsi noi elemente care să-i facă dizertaţia mai substanţială. În acest fel, pregătirea temeinică la toate materiile se integrează în strategia candidatului, îndeplinindu-se în mai bune condiţiuni dezideratul multilateralităţii educaţiei pe care-l implică personalitatea omului antrenat în mod conştient şi entuziast la făurirea societăţii socialiste multilateral dezvoltate.

4. Absolventul primei trepte a liceului a făcut cunoştinţă cu un număr relativ mare de discipline teoretice şi de domenii ale practicii în producţie, datorită audierii lecţiilor, precum şi activităţii depuse în cabinete, laboratoare, ateliere şcolare polifuncţionale etc. Pe de altă parte, stadiul evoluţiei sale psihice permite, în marea majoritate a cazurilor, să-şi conştientizeze înclinaţiile, aptitudinile dominante. Conexînd aceste realităţi, ajungem la concluzia că ar fi posibil ca el să se fixeze asupra unui obiect sau grup de obiecte preferate, în accepţiunea autentică a epitetului, încă din primul an al treptei a doua de liceu, din care să-şi aleagă şi o temă pentru dizertaţia de bacalaureat. Pentru cei la care nu s-a cristalizat încă destul o astfel de preferinţă, ar urma ca ei să se decidă cel mai tîrziu la începutul trimestrului următor. *Tema poate fi propusă de candidat, sau aleasă de el dintr-un şir opţional alcătuit de profesorii din respectivele grupe de discipline. În ambele cazuri, ea reprezintă în ultimă instanţă o decizie a forului său interior, pe baza preferinţelor-intereselor, aptitudinilor sale, dorinţei prefigurate de integrare profesională.*

Subiectul trebuie să fie cît mai strîns legat de realităţile concrete şi, în acest scop, gama tematică nu trebuie să fie limitată. Astfel, de exemplu, un elev de la un liceu industrial, sau de la liceul real, ar putea să fie tentat să aprofundeze tema deosebit de actuală : „Asigurarea stabilităţii căii fără joante şi a perioadelor de întreţinere". Într-un astfel de caz, pe lîngă îndrumarea profesorilor săi, el va trebui să beneficieze şi de sprijinul unui inginer specializat în întreţinerea liniilor de cale ferată. În afară de observaţii şi lucrări practice pe teren, elevul va aprofunda cu plăcere toate chestiunile de fizică, mecanică, matematică etc., necesare pentru pregătirea dizertaţiei. *Dizertaţia de bacalaureat apare astfel ca o nouă pîrghie de realizare a legăturii învăţămîntului cu viaţa.*

Dizertaţia de bacalaureat s-ar pregăti astfel temeinic şi multilateral, într-un interval de cel puţin un an şi jumătate.

Bacalaureatul ar consta, în esență, în susținerea orală a dizertației scrise, predată conducătorului științific cu o lună înainte bunăoară. Fiind susținută în fața unei comisii, cu profesori de diverse specialități, candidatul va putea arăta intersecțiile esențiale ale temei dizertației sale cu alte domenii, dovedindu-și gradul pregătirii sale multilaterale. O temă din botanică, de exemplu, îi prilejuiește să-și arate și cunoștințele de fizică biologică, geografie, geologie, matematică, economie politică etc. care sînt necesare pentru înțelegerea integrală, materialist-dialectică, a subiectului tratat. În general, nu există subiecte care să nu dea posibilitate comisiei să se edifice și asupra orizontului filozofic, științific, și chiar de cultură generală a candidatului. Prin urmare, *susținerea orală a dizertației oferă candidatului posibilitatea de a dovedi pregătirea teoretică și practică în domeniul preferat, precum și aptitudinile sale în acest domeniu,* dar îi prilejuiește în același timp și ocazia de a dovedi în fața comisiei întinderea și calitatea culturii sale de specialitate și generale. Ipoteza ar fi că acest orizont să-l confirme sau să-l depășească pe acela codificat în evaluările docimologice din a doua treaptă a liceului.

Tabelul nr. 1

E_i	C_p	C_g	M_1	M_2
1	2	3	4	5
E_1	10	5	7,50	8,33
E_2	9	6	7,50	8,00
E_3	8	7	7,50	7,66
E_4	7	8	7,50	7,33
E_5	6	9	7,50	7,00
E_6	5	10	7,50	6,66

5. Pentru ca bacalaureatul să fie cît mai edificator în privința gradului pregătirii profesionale a celor care trec cu succes acest examen, nu-i indiferent nici modul în care se stabilesc mediile. Pentru a ilustra acest adevăr, să considerăm elevii E_i (i = 1, 2, 3, 4, 5, 6) și să notăm C_p = media obiectelor de cultură profesională, potrivit profilului liceului (industrial, economic, agricol, silvic, pedagogic, de artă, umanist, real etc.) și cu C_g = media obiectelor de cultură generală. Ar fi nimerit ca obiectele respective să fie cele propuse în al doilea articol din cele pe care le-am menționat la începutul acestei lucrări. Să alcătuim acum următorul tabel ipotetic (tabelul nr. 1).

Calculînd mediile aritmetice, potrivit tradiției, rezultă că așa cum arată coloana nr. 4 din tabelul de mai sus, cei șase elevi au aceeași medie generală, deși au medii foarte diferite la obiectele de cultură profesională și la cele de cultură generală. Să presupunem că-i vorba de un liceu de chimie industrială. În acest caz, media generală nu-i orientativă nici pentru candidat și nici pentru comisie, în direcția pregătirii profesionale, de specialitate, iar notele de la dizertația de bacalaureat nu pot reliefa suficient diferențierile necesare.

Consider, însă, că ar fi nimerit ca mediile obținute la obiectele de profil profesional (C_p) să atîrne mai greu în calculul mediei de bacalaureat. Dacă acordăm, bunăoară, ponderile 2, 1, respectiv pentru C_p, C_g, atunci mediile celor șase elevi sînt cele din coloana nr. 5 a aceluiași tabel.

De data aceasta, în locul unor medii egale, s-au obținut medii diferite, care arată diferența nivelului de pregătire profesională a respectivilor candidați în direcția dată de profilul liceului, fără a neglija și pregătirea lor de cultură

generală. Ţinînd seama că dizertaţia de bacalaureat reflectă şi mai fidel acest lucru, rezultă că în continuare s-ar putea face media aritmetică a mediei respective din coloana nr. 5 şi nota obţinută la susţinerea dizertaţiei de bacalaureat. În acest caz, mediile din coloana nr. 4 nici nu se mai calculează.

6. În ultimii ani, la multe licee, s-au organizat sesiuni şcolare de comunicări ştiinţifice, la care s-au prezentat lucrări interesante, iar unele deosebit de valoroase şi cu o puternică notă de originalitate. Acelaşi lucru se constată şi la olimpiadele pe obiecte de studiu. Pe de altă parte, sînt elevi ai liceelor industriale care au făcut inovaţii şi chiar invenţii.

Astfel de realităţi se transformă în tot atîtea argumente suplimentare în favoarea tezei că bacalaureatul ar putea consta, în esenţă, în susţinerea orală a unei dizertaţii. În ceea ce priveşte calculul mediei care urmează a fi înscrisă în diploma de bacalaureat, consider că s-ar putea face aşa cum am arătat mai sus, deoarece prin pondere se reliefează aptitudinile şi pregătirea la obiectele de profil al liceului, stimulează pe candidat să acorde atenţie şi obiectelor de cultură generală, fiind totodată şi orientativă în direcţia celei mai adecvate integrări profesionale — în producţie sau la o instituţie de profil corespunzător în învăţămîntul superior.

Examenul de bacalaureat — o necesitate obiectivă

Prof. CONSTANTIN PRISECARU,
director adjunct, Liceul nr. 36
Bucureşti

Aşa cum, pe bună dreptate, se remarcă*, bacalaureatul a fost conceput drept „un examen de selecţie", facilitînd continuarea studiilor în învăţămîntul superior. Pe parcurs, bacalaureatul a suferit unele modificări, funcţia de selecţie menţinîndu-se însă într-o oarecare măsură, deşi admiterea în forme de învăţămînt, superioare liceului, se face pe bază de concurs. În asemenea situaţie, este normal ca în rîndurile specialiştilor, al părinţilor şi elevilor să se pună problema oportunităţii sau inoportunităţii acestui examen final.

Considerăm că bacalaureatul, ca examen final, trebuie simplificat dar şi perfecţionat, astfel încît prin el să se constate nu numai volumul de cunoştinţe acumulate în cursul anilor, ci şi măsura în care aceste cunoştinţe pot fi valorificate de absolvenţi în rezolvarea unor probleme practice ridicată de viaţă.

Examenul de bacalaureat urmează să stabilească gradul de dezvoltare a gîndirii absolvenţilor, capacitatea lor de a prelucra şi interpreta informaţiile acumulate, posibilităţile de generalizare şi valorificare a datelor ce le deţin, spiritul creator în aplicarea cunoştinţelor, în funcţie de ponderea ce ocupă în ansamblul personalităţii lor, o trăsătură sau alta, şi care-i conferă absolventului opţiunea spre o anumită profesie.

---

* Vezi „Revista de pedagogie" nr. 1/1974.

Este absolut necesar, în același timp, ca acest examen să ateste și gradul de pregătire ideologico-politică a absolvenților, cunoscînd că prin integrare în viața economico-socială viitorii constructori ai societății socialiste și comuniste au datoria să participe conștient la edificarea acestei societăți. Toate aceste deziderate ne îndreptățesc să considerăm examenul de bacalaureat — o necesitate obiectivă, izvorîtă din cerințele mereu crescînde ale economiei și culturii noastre naționale.

Opiniile exprimate în legătură cu reproiectarea examenului de bacalaureat, cu simplificarea și perfecționarea lui se referă atît la modalitățile de simplificare, cît și la perfecționarea lui în anii următori. Pe lîngă preconizarea unor asemenea măsuri, sînt exprimate păreri în legătură cu modalitățile de organizare, desfășurare, aprecierea candidaților, disciplinele care ar urma să facă obiectul examenului de bacalaureat etc. Considerăm că toate aceste probleme necesită o atenție deosebită.

Se știe că, într-o perioadă nu prea îndepărtată, disciplinele care alcătuiau obiectul examenului de bacalaureat erau într-un număr mai mare decît în prezent. Astăzi, absolventul de liceu susține acest examen la două discipline obligatorii : literatura română și matematica și o disciplină la alegere. Practica ne-a demonstrat că reducerea numărului de probe nu este salutară. Această reducere a condus la slăbirea interesului elevilor de liceu pentru disciplinele care nu fac obiectul bacalaureatului și mai mult chiar la scăderea nivelului de cunoștințe a absolvenților la asemenea discipline.

Dacă școala are în vedere formarea tineretului pentru viață, atunci considerăm că simplificarea și perfecționarea examenului de bacalaureat nu trebuie redusă doar la eliminarea unor obiecte din cadrul examenului. Dimpotrivă, *simplificarea trebuie corelată cu perfecționarea*, în așa fel încît elevul de liceu să înceapă pregătirile, în vederea încheierii unei etape școlare, chiar de la intrarea în liceu, această pregătire realizîndu-se prin forme variate, care să-i ajute pe viitorii absolvenți atît în ridicarea nivelului de cultură generală la toate disciplinele, cît și în stabilirea vocației pentru îmbrățișarea unei viitoare profesiuni.

Dacă se are în vedere că absolventul de liceu trebuie să pornească în viață cu o concepție științifică despre lume și viață, cu puternice sentimente patriotice și internaționaliste, atunci, după opinia noastră, bacalaureatul ar trebui să cuprindă două probe și anume : a) O probă teoretică, constînd din susținerea unor examene orale și scrise la disciplinele de bază ale liceului ; b) o probă practică, care să confere absolvenților atestarea într-o meserie pentru care s-a pregătit în cursul liceului.

După părerea noastră, proba teoretică ar putea fi susținută la limba și literatura română și matematică — probe orale și scrise ; filozofie și socialism științific, istoria și geografia R.S.R. — probe orale ; o disciplină la alegere (fizică, chimie, biologie) — probe orale. Pentru liceele umaniste, în locul matematicii să se susțină probe scrise și orale la limba modernă de profil (franceză, rusă, engleză sau germană).

Proba practică — ar putea consta din : a) prezentarea unei lucrări de diplomă (proiect) cu o temă ce formează obiectul atestării ; b) susținerea unei probe practice (executarea obiectului, aparatului) la care se referă proiectul (lucrarea de diplomă), atestarea în meseria la care s-a pregătit în liceu, probă susținută în atelierul școlar, întreprindere etc.

În privința pregătirii tineretului pentru susținerea examenului de bacalaureat, s-a emis părerea instituirii unor „probe scrise", sintetizatoare, pe care elevii să le susțină în treapta a II-a a liceului, probe care să înlocuiască, eventual, lucrările scrise trimestriale și a căror note să intre în calculul mediilor la examenul de bacalaureat. Propunerea ni se pare interesantă și merită analizată. Abordarea acestei probleme impune însă și unele clarificări.

Desigur că, notele obținute de elevi la lucrările de sinteză vor trebui consemnate în documentele școlare. Întrebarea este, însă, unde anume se vor înregistra ? La obiectul respectiv, la o rubrică specială ? În cazul cînd aceste note se înscriu la obiectul respectiv, vor trebui să intre în calculul mediei trimestriale sau anuale a disciplinei în cauză.

În acest caz opinăm mai curînd pentru înregistrarea notelor respective în rubrici deosebite, ele constituind astfel un mijloc de apreciere a gradului de pregătire a elevilor pentru anumite discipline de învățămînt, posibilitatea școlii de a-i ajuta în orientarea spre un grup de discipline sau altul (realiste, umaniste, practice). Numai printr-o asemenea măsură notele obținute la lucrările de sinteză pot intra și în calculul mediilor la examenul de bacalaureat. S-a emis, de asemenea, părerea ca examenul de bacalaureat să fie perfecționat, în sensul ca orice candidat să prezinte în cadrul acestuia o dizertație (lucrare de diplomă) și teze cu subiecte de sinteză, fixate în funcție de profilul liceului. De fapt, asemenea opinii urmăresc pe lîngă simplificarea examenului și o cît mai obiectivă apreciere a randamentului școlar.

Propunerile de mai sus ridică, însă, și o altă chestiune : a supraîncărcării. Este știut că o lucrare de sinteză presupune consultarea largă a unei bibliografii, întocmirea planului lucrării, elaborarea acesteia etc. Dacă asemenea lucrări s-ar cere pentru toate disciplinele, contribuie ele oare la diminuarea supraîncărcării ? Evident că nu. În acest caz, poate n-ar fi rău ca lucrările de sinteză să se stabilească, de comun acord cu elevii, la disciplinele de examen obligatorii și la cele considerate la „alegere" ; prin disciplinele obligatorii — înțelegînd obiectele din care comisia de examen urmează să evalueze cunoștințele teoretice de cultură generală, iar prin disciplinele „la alegere" — obiectele legate de opțiunea profesională a absolvenților.

În direcția simplificării examenului de bacalaureat, a unor măsuri privind perfecționarea și pregătirea candidaților, propunem ca lucrările de sinteză să se realizeze la discipline ca :

a) *Liceele reale :* limba și literatura română, filozofia și socialismul științific, matematica.

b) *Liceele umaniste :* limba și literatura română, limba modernă (engleză, rusă, franceză sau germană), filozofia și socialismul științific.

c) *Pentru ambele categorii de licee* — o disciplină la alegerea elevilor : fizica, chimia, biologia, istoria, geografia, psihologia etc.

Dizertațiile, propuse într-o eventuală organizare a bacalaureatului după asemenea concepție, vor trebui axate pe disciplinele de bază ale liceului și a opțiunii candidaților, în funcție de orientarea lor profesională.

Opțiunea spre o asemenea orientare a examenului de bacalaureat ar fi oportună, începînd din anul III de liceu, întrucît ar da posibilitate viitorilor absolvenți să-și concentreze atenția asupra disciplinelor prin care li se asigură atît pregătirea de cultură generală, cît și asupra celor către care sînt atrași în

mod deosebit, creîndu-le interesul şi motivaţia necesară unui studiu intens al lucrărilor din domeniul respectiv, ajutîndu-i totodată să-şi contureze ei înşişi drumul în viaţă, să-şi descopere înclinaţiile şi aptitudinile, să participe cu interes la activităţile din cabinete şi laboratoare, din ateliere sau cercuri, să folosească toate mijloacele pe care şcoala le pune la îndemînă în scopul pregătirii lor cît mai temeinice.

Concluzii

Dezbaterea privind bacalaureatul, după cum era de aşteptat, a stîrnit un viu interes, exprimat atît în articolele publicate în „Revista de pedagogie", cît şi în cadrul discuţiilor purtate în şcoli.

Participanţii la dezbatere şi-au exprimat opiniile în legătură cu problemele majore ale perfecţionării bacalaureatului şi, chiar dacă în privinţa unor amănunte părerile sînt împărţite, în principiu se remarcă puncte de vedere comune privind traducerea în viaţă a sarcinilor trasate de Hotărîrea Plenarei C.C. al P.C.R. din 18—19 iunie 1973.

Astfel, se remarcă un consens unanim în ceea ce priveşte necesitatea de a se conferi bacalaureatului *un caracter prospectiv*, în sensul evaluării posibilităţilor de evoluţie ale absolvenţilor, astfel încît aceştia să-şi poată alege profesiunea viitoare în conformitate cu aptitudinile (teoretice şi practice), interesele, capacităţile fiecăruia. În felul acesta, bacalaureatul devine (după cum subliniază mulţi din participanţii la dezbatere (E. Constantinescu, E. Csengeri, V. Filipescu, Ion Drăgan, Tudor Opriş, Th. Novac etc.), un instrument eficient în orientarea şcolară şi profesională. Realizarea acestei funcţii a bacalaureatului este legată de eşalonarea lui pe ultimii doi ani de studiu şi renunţare la caracterul de examen final al bacalaureatului. Din acest punct de vedere însă, părerile exprimate de participanţii la discuţii au fost diferite, o însemnată parte dintre aceştia optînd pentru menţinerea examenului de bacalaureat.

Multe adeziuni a întrunit ideea *de a se lega pregătirea pentru bacalaureat de admiterea în învăţămîntul superior, ca şi de activitatea pe care unii absolvenţi o vor desfăşura în producţie.* În acest sens se pledează pentru o diferenţiere mult mai accentuată a probelor de bacalaureat în funcţie de tipul şi profilul liceului, de interesele şi aptitudinile elevilor şi de profilul instituţiei de învăţămînt superior pe care vor să-l urmeze, astfel încît pregătirea pentru bacalaureat să realizeze, implicit, pregătirea pentru concursul de admitere şi pentru activitatea ulterioară (E. Constantinescu, E. Csengeri, V. Filipescu, Ion Drăgan, Zina Sîrbu, Rodica Alexandru, Tudor Opriş, Th. Novac etc.).

În general, cadrele didactice se pronunţă pentru *creşterea ponderii lucrărilor scrise* în cadrul bacalaureatului, în scopul aprecierii cît mai obiective a pregătirii elevilor Pe această linie, se consideră că o importanţă deosebită trebuie să se acorde tratării unor subiecte de sinteză, care permit evaluarea maturităţii de gîndire şi posibilitatea folosirii creatoare a cunoştinţelor treoretice şi practice.

Totodată, se consideră necesar ca la toate tipurile de liceu, bacalaureatul să conţină şi probe care să ateste pregătirea practică a absolvenţilor.

Există şi opinia de a se introduce în cadrul probelor de bacalaureat o lucrare de diplomă la specialitatea preferată şi pentru care s-au pregătit elevii, lucrare care să finalizeze pregătirea profesională a candidatului, să fie corolar al întregii culturi de specialitate însuşite în liceu, să evidenţieze un temeinic suport de cultură generală (Aurelia Stroe, Rodica Butnaru, D. Muster, Rodica Alexandru, Ioan Comănescu, Th. Novac, Dumitru Fînaru, O, Şafran etc.).

În vederea creşterii nivelului de pregătire a absolvenţilor, unii participanţi la dezbateri propun ridicarea la 7 a mediei de promovare a bacalaureatului (D. Muster). Alţi participanţi, în scopul realizării, prin bacalaureat, a unei preselecţii pentru învăţământul superior, propun condiţionarea prezentării la concursul de admitere în învăţământul superior de obţinerea mediei minime 7 (Ioan Comănescu).

Socotim că discuţia organizată de revista noastră a scos în evidenţă o seamă de aspecte teoretice şi practice, legate de simplificarea şi perfecţionarea bacalaureatului şi că părerile exprimate de către participanţi vor putea fi valorificate în experimentele ce se vor desfăşura sub conducerea Ministerului Educaţiei şi Învăţământului.

Revista „Tribuna școlii" la un sfert de veac în slujba învățământului

De curînd, „Tribuna școlii", continuatoarea revistei „Gazeta învățământului", a împlinit două decenii și jumătate de la apariție.

În fiecare săptămînă, timp de un sfert de veac, cadrele didactice au așteptat-o cu nerăbdare, considerînd-o drept o reală tribună de la care se răspîndește bogata experiență a celor care obțin rezultate valoroase, o tribună de la care oamenii școlii formulează un larg schimb de opinii. Prin preocupările sale, prin prestigiul binemeritat de care se bucură, „Tribuna școlii" a pătruns în cel mai îndepărtat colț de țară, constituind un sprijin temeinic al celor care pregătesc tinerele generații.

Cei care au urmărit timp de un sfert de veac această publicație au în față drumul ascendent parcurs în străduința de a promova noul, cuceririle moderne ale pedagogiei în domeniul perfecționării procesului de învățămînt, ridicării nivelului de pregătire a cadrelor didactice, legării școlii de viață. În paginile „Tribunei școlii" s-au reflectat tradițiile școlii românești, realizările școlii noastre socialiste, continua perfecționare pe drumul ascendent al progresului indicat de hotărîrile P.C.R.

„Tribuna școlii" s-a aflat permanent în actualitate, manifestînd grija ca fiecare tip de școală să-și afle oglindite în paginile sale problemele specifice, dînd întîietate problemelor de bază ale învățămîntului — educația comunistă, generalizarea învățămîntului de 10 ani, modernizarea procesului instructiv-educativ, pregătirea practică a elevilor. Dezbateri asupra manualelor și programelor, asupra educației moral-cetățenești, metode și procedee folosite la diferite obiecte de studiu, problema raportului dintre școală și familie, informații privind școala și pedagogia din alte țări și-au găsit un permanent spațiu în paginile revistei.

An de an revista și-a îmbogățit conținutul de idei și și-a înviorat stilul de prezentare a materialelor, utilizînd critica și confruntarea de păreri sub diferite forme — interviul, masa rotundă, chestionarul — în cadrul cărora și-au spus părerile, alături de pedagogi de seamă din țară și de peste hotare, profesori, învățători, părinți, specialiști din diferite domenii. Acest mod de lucru a dat viață preocupărilor diferiților colaboratori și a legat revista de masă largă a cititorilor săi.

În aceste zile de bilanț al activității depuse, în fața „Tribunei școlii" se conturează sarcini noi și complexe, care îi revin și în viitor în vederea mobilizării

cadrelor didactice pentru îndeplinirea cu succes a sarcinilor de mare răspundere în domeniul educării tinerelor generații.

Redacția „Revistei de pedagogie" urează colectivului redacțional al „Tribunei școlii", colaboratorilor și cititorilor săi noi și rodnice realizări, contribuții valoroase la progresul învățământului nostru.

Constelația familială și deformările ei*

Familia — acest grup primar cu configurație, constituție și funcții care o diferențiază de toate celelalte grupuri sociale — a reprezentat și reprezintă, cu toată omniprezența și aparenta ei accesibilitate, un dificil obiect de studiu pentru științele sociale și umane. Influența și mecanismele de acțiune ale familiei în societatea modernă suscită mereu interesul specialiștilor, astfel că bibliografia familiei se numără printre cele mai consistente și expansive.

Importanța instituției familiale și îndelungatul efort de cercetare care i s-a consacrat făceau deja de multă vreme necesară o carte *românească* de sinteză, asupra literaturii internaționale și naționale în acest domeniu.

Abordînd bibliografia familiei dintr-unul din unghiurile posibile — cel pedagogic — Cornelia Dimitriu își propune să ofere o asemenea sinteză informativă care să constituie o propedeutică la pedagogia familială.

Funcția educativă a familiei reprezintă axul central al cărții. Literatura de specialitate a subliniat deseori „sărăcirea" unor funcții ale familiei în epoca noastră — cînd se ivesc instituții al căror scop este realizarea eficientă și rapidă a unor roluri efectuate pînă la apariția lor de către familie — precum și schimbarea intervenită în cadrul altor funcții ale familiei. O astfel de funcție, care a înregistrat atît o „sărăcire", cît și o schimbare, este funcția educativă a familiei în raport cu tînăra generație. Dar cu toată concurența unor instituții specializate (școală, organizații de tineret etc.) rolul familiei în formarea tinerilor rămîne primordial și esențial. Familia este prima instanță care transmite copilului normele, valorile și comportamentele socialmente acceptate și promovate, transformîndu-l dintr-un dat biologic într-o ființă socială, apta să ocupe un loc în societate. Procesul prin care se transmit normele, valorile și comportamentele este denumit, cu un termen general acceptat, socializare. Sociologia și psihologia socială au dovedit că partea care revine familiei din acest proces este foarte importantă, prin întinderea sa și prin consecințele pe care le are asupra dezvoltării personalității individului. Înfăptuind socializarea tinerei generații, familia pune în acțiune funcția sa educativă.

Tratînd funcția educativă a familiei ca manifestare a oragnizației familiale, autoarea promite să utilizeze optica sociologică drept prim cadru de analiză a familiei. Din păcate, capitolul care anunță *O interpretare sociologică a familiei* nu oferă tocmai această interpretare: lipsesc limbajul sociologic, comentariul sociologic, spiritul sociologic și, chiar, o bibliografie sociologică adecvată. În loc de toate acestea, capitolul se concentrează asupra cadrului juridic și biologic de existență a familiei contemporane. Ca urmare, definirea funcției educative a familiei este vagă, iar distincția propusă de autoare între funcția educativă și cea culturală a familiei este dificil de sesizat și greu de crezut, pentru că delimitarea rezidă în atribuirea unui caracter intențional funcției educative, caracter care îi lipsește — afirmă autoarea — celei culturale (p. 18).

Funcția de socializare a familiei față de tînăra generație are ca rezultat formarea personalității copilului. Aceasta depinde nu numai de conținutul normelor și valorilor transmise, ci și de specificul relațiilor familiale în care are loc procesul. Accentuînd cu justețe un element determinant al entității fami-

* Cornelia Dimitriu, *Constelația familială și deformările ei*, E.D.P., 1973.

liale moderne — elementul afectiv — autoarea acordă un loc foarte important în economia cărții sale unei scheme teoretice aparținînd psihologului Paul Osterrieth, care studiază psihologia relațiilor familiale. Referitor la relația părinte-copil, această schemă prevede două atitudini extreme : acceptarea sau neacceptarea copilului, atitudini parentale care configurează, în funcție de gradul prezenței lor, o multitudine de trăsături de personalitate a copilului.

Cu problema rolurilor parentale (matern și patern) autoarea realizează capitolul cel mai reușit al lucrării sale. Trecerea în revistă a bibliografiei este mai bine organizată și mai consistentă calitativ. Tratarea pe larg a studiilor dedicate rolului mamei, folosirea unor tipologii întîlnite în literatură, apelul la un domeniu destul de vast de date sistematizate după cronologia bio-psihică a copilului (deși cu accent cam mare pe aspectul biologic, în dauna celor socio-psihologice) fac ca această parte să fie cea mai clară și utilă. Analizei rolului matern i se adaugă descrierea celui patern și luarea în considerare a caracteristicilor și valențelor educative ale grupului de frați și surori. Comentînd asupra unor aspecte și trăsături ale familiei extinse, autoarea completează configurația „constelației" familiale.

Autoritatea parentală constituie, fără îndoială, elementul central al pedagogiei familiale. Autoarea prezintă pe larg premisa unei bune și eficace autorități : cunoașterea copilului și arată consecințele carențelor de autoritate asupra personalității copilului. O incursiune în literatura adolescenței completează cuprinsul cărții.

M-am oprit asupra conținutului — așa cum se derulează el — pentru că o lucrare care își fixează un scop eminamente informativ trebuie judecată în funcție de însăși informația pe care o selectează și o pune la dispoziție cititorului. Această informație este relativ bogată și, adesea, binevenită. Dar, pe ansamblu, lucrarea suferă de prea multă expunere, în dauna explicației, de prea multe preluări, în dauna unei interpretări a materialului utilizat. Căci nu poate fi numit „interpretare" un comentariu critic care se reduce la aprecieri generale, uneori denigratoare (cum sînt acelea care contestă originalitatea sau valoarea unor materiale, unele folosite foarte insistent — v. p. 58, 63 etc). Ezitînd prea frecvent să enunțe o apreciere proprie (care este, desigur, mult mai mult decît o simplă judecată de valoare) și folosind intens, prea intens, resurse bibliografice, cartea se constituie în multe părți nu ca o analiză critică și constructivă, ci ca un amalgam de elemente eterogene.

Situația este agravată prin absența unei sistematizări care să ordoneze materialul, să-i dea unitate și să decanteze ceea ce este esențial de aspectele minore.

Lipsa unei poziții tranșante din partea autoarei se relevă și în oscilația permanentă (și acest fapt este și el răspunzător pentru aspectul dezordonat al lucrării, pentru repetiții și redondanță) între trei cadre conceptuale : sociologic, psihologic, pedagogic, care însă nu sînt nici delimitate, nici îmbinate, ci amestecate în permanență. În felul acesta, dorința exprimată în prefață de a demonstra niște teze în vederea viitoarei construcții a unei pedagogii familiale (cum ar fi : necesitatea cunoașterii copilului de către părinte, un anumit tip de relații afective în familie, numărul optim de copii în familie) nu se materializează prea des.

Cartea utilizează, preponderent, lucrări franceze și italiene (sau traduceri în italiană), acordîndu-se prea puțin spațiu lucrărilor americane (or, tocmai aici, în sociologia americană a familiei și în domeniul a ceea ce se numește family counseling putea autoarea să găsească material faptic și metode pentru pedagogia familială). Este, de asemenea, supărător felul în care se face selecția bibliografiei românești. Deși o serie de titluri sînt prezente, doar unele au tangență cu problemele tratate, lipsesc lucrări care se ocupă exact de subiect (pentru a cita numai două asemenea absențe : Leon Țopa, *Structura educației în familie* sau Tudor R. Popescu, *Funcția educativă a familiei socialiste*). Nu era, evident, nevoie de reproducerea lor, ci de un comentariu critic real asupra contribuției aduse de acești autori români.

Este lăudabil efortul autoarei de a căuta elemente concrete, făcînd apel la literatura beletristică, însă nu cred că felul în care sînt prezentate sau amintite unele opere literare este de natură să contribuie la limpezimea și la unita-

tea lucrării, ele negăsindu-şi locul firesc în cadrul ei.

O ultimă chestiune, legată de stilul lucrării. Lăsînd la o parte unele pasaje incoerente sau imprecise, mă refer la o serie de inveţii lingvistice ale autoarei. Înţeleg prea bine cauza care o determină să recurgă la ele : sărăcia limbajului conceptual, dar nu mi se pare că soluţiile găsite sînt cele mai fericite. Îmbogăţirea limbajului nostru ştiinţific este o necesitate, însă nu prin caricatură („securizant", „insecurizant", „dezeducativ" etc.) sau folosind alte derivaţii decît cele încetăţenite demult în limbă („simptoame").

Tentativa autoarei este cu adevărat utilă. Avem nevoie de o asemenea lucrare. Dar demersul este inegal, ceea ce ştirbeşte o bună parte din contribuţia cărţii.

Printr-o mai bună sistematizare, discernămînt în selecţie, spirit critic şi sintetic, cartea ar putea constitui o bună lucrare informativă şi un pas pe calea construirii unei lucrări de sinteză teoretică.

ECATERINA TIMIŞAN

Tineretul şi educaţia şcolară*

Volumul pe care-l prezentăm constituie un studiu şi — în acelaşi timp — o cercetare a unor probleme de pedagogie, menite să devină instrumente de lucru pentru toţi specialiştii din domeniul şcolii şi — de asemenea — pentru toţi candidaţii la obţinerea definitivatului şi a gradelor didactice.

Interesul cititorului este trezit chiar din partea introductivă, prin prezentarea succintă a noilor aspecte educative cu care este confruntată şcoala : învăţămîntul comandă socială ; modificări biologice în dezvoltarea copiilor, suprasolicitarea elevilor, navetismul şcolar, educaţia în spiritul eticii şi echităţii socialiste şi altele. În special reţin atenţia două aspecte a căror gamă de implicaţii morale, în dezvoltarea personalităţii copilului, este foarte întinsă : navetismul şcolar şi vidul educativ. Constatările celor doi autori constituie o sugestie majoră pentru profesori, diriginţi şi cercetători din domeniul educaţiei, pe linia cunoaşterii temeinice a cauzelor care generează rebuturi psiho-morale.

Primul capitol este dedicat *educaţiei intelectuale* a tineretului şcolar. Într-o viziune nouă sînt abordate probleme ca : idealul social şi educaţional, cultura generală ca dimensiune a personalităţii, inteligenţa şi creativitatea, inteligenţa şi succesul şcolar. Tratate ştiinţific — pe baza unei bibliografii bogate — problemele respective constituie repere preţioase în orientarea activităţii didactice a învăţătorilor şi profesorilor.

Capitolul al II-lea se ocupă de *metodele active* şi de adaptarea metodelor tradiţionale la învăţămîntul activ. Pe primul plan sînt prezentate învăţarea prin descoperire, problematizarea, modelul, simularea, studiul individual, învăţarea prin întrebări-răspuns şi răspuns-întrebări. După cum vedem, aria metodelor active este lărgită cu simularea şi învăţarea prin întrebări-răspuns şi răpuns-întrebări, ultima fiind o inovaţie a autorilor. Ideea acestei metode de învăţare s-a născut — după cum menţionează autorii — din faptul că elevii, cînd citesc un text sau repetă cunoştinţele dintr-o lecţie, reflectează prea puţin asupra acestora, fiind preocupaţi de a le reţine cît mai repede. Or, învăţarea prin metoda de mai sus angajează pe elevi la reflectare, înlăturînd fenomenul memorării mecanice. În reformularea definiţiei metodelor, acestea sînt definite de autori ca : „instrumente de lucru cu ajutorul cărora elevii dobîndesc cunoştinţe, priceperi şi deprinderi, fie sub îndrumarea profesorului, fie în mod independent". Definiţia scoate în evidenţă ideea clară a noii didactici de a angaja pe elevi la propria lor instruire. În capitolul al III-lea este vorba de *Predarea pe teme în unităţi de timp variabile*. Pe bază de experiment, autorii au ajuns la concluzia că fragmentarea programei de la un obiect de învăţămînt pe lecţii de 50' nu permite realizarea eficientă a

* Dumitru Stoica şi Marin Stoica, *Tineretul şi educaţia şcolară*, Editura „Scrisul românesc", Craiova.

noilor sarcini didactice. Predarea pe teme în unităţi de timp variabile ar fi o soluţie mai eficientă. O temă fiind un capitol, un subcapitol sau un bloc de cunoştinţe, reprezentînd un sistem, avînd afectat în jurul a 4—5 ore de predare-învăţare (depinde de mărimea temei), repartizată în unităţi de timp variabile, permite realizarea întregului circuit al învăţării : dobîndirea de cunoştinţe, exersare prin aplicarea acestora în diferite situaţii, recapitularea, evaluarea cunoştinţelor, exersarea creativităţii la elevii buni şi recuperarea elevilor care nu şi-au însuşit anumite noţiuni din temă.

În capitolul al IV-lea, după ce se subliniază că notele definitorii ale profilului moral-cetăţenesc al constructorilor socialismului din ţara noastră sînt cuprinse în normele eticii şi echităţii socialiste, se scoate în evidenţă faptul că unul din principiile educaţiei elevilor în spiritul moralei comuniste este acela al *strînsei legături cu viaţa, cu practica construcţiei socialiste,* Există tendinţa în unele şcoli — spun autorii — de a se acorda o mai mare importanţă metodelor verbale (explicaţia, convorbirea, expunerea) faţă de metodele active de îmbinare a instruirii morale cu exersarea sistematică în procesul muncii productive şi în comportamentul din viaţa şcolară sau din afara şcolii. Această tendinţă are drept efect faptul că la unii tineri se reflectă — pe plan educativ — un dezacord între ceea ce ştiu şi ceea ce fac. Tot în acest capitol sînt abordate probleme privind realizarea educaţiei morale pe vîrste, disciplina şcolară şi tratarea individuală a elevilor nedisciplinaţi, privite din punctul de vedere al formării unei personalităţi printr-o *morală a acţiunii.* De remarcat, aici, este propunerea autorilor de a se alcătui o programă a educaţiei morale, care să fie realizată printr-un curs teoretic şi practic de etică.

Capitolul al V-lea este dedicat *pregătirii tineretului şcolar pentru munca tehnico-productivă* şi integrării lui socio-profesionale, orientării, selecţiei şi calificării profesionale. Din acest capitol subliniem în mod deosebit ideea că munca tehnico-productivă nu trebuie să constituie un scop în sine, ci un mijloc de formare integrală a personalităţii tineretului şcolar, adică din punctul de vedere intelectual, afectiv, tehnic, profesional, moral, estetic şi fizic, în vederea integrării active în viaţa socială. De exemplu — arată autorii — nivelul meşteşugăresc la care se formează deprinderile profesionale în şcoala generală, pe bază de imitaţie, trebuie înlocuite cu un început de specializare pe un fond ştiinţifico-educativ bine organizat. Una este să se înveţe meseria de electrician imitînd operaţiile unui instructor şi alta pornind de la studierea legilor curentului electric, de la calcule matematice privind rezistenţa conductorilor, alcătuirea de proiecte şi aplicarea lor în practică. Primul tip de învăţare se realizează meşteşugăresc, la nivelul imitaţiei, pe cînd cel de-al doilea angajează operaţiile gîndirii logice, realizîndu-se la nivelul formaţiei. Pe de altă parte, în viaţa socială, fiecare profesiune se exercită într-o unitate economică, cu o anumită structură şi cu relaţii de producţie bine definite. Privite din acest unghi de vedere, activităţile tehnico-productive trebuie organizate după principiul micro-întreprinderilor şi micro-C.A.P.-urilor, în cadrul aceloraşi relaţii umane de dependenţă şi interdependenţă pe care elevii le vor întîlni în viaţă şi în exercitarea profesiunii. Cadrul organizatoric propus de autori a fost experimentat la mai multe şcoli generale din oraşul Craiova.

Pentru o nouă ediţie, propunem ca autorii să introducă un capitol privitor la noile teorii ale învăţării şi la motivaţiile învăţării, care să preceadă problemele de didactică, iar în capitolul al II-lea *(Metodele active),* la subcapitolul : *Studiul individual,* alături de cunoştinţele despre tehnica muncii intelectuale (bogat ilustrată cu exemple din literatura de specialitate), ar fi foarte binevenite noţiuni despre igiena efortului intelectual. În acest fel, cartea ar deveni şi mai mult un compendiu psihopedagogic ce este aşteptat de cadrele didactice. Cu această observaţie, gîndim că lucrarea suscită un interes deosebit pentru toţi specialiştii din domeniul educaţiei şcolare.

MILTIADE IONESCU

Emil sau despre educație*

Operele lui J. J. Rousseau au fost publicate într-un număr mare de ediții, fie sub formă de *Opere complete*, fie separat.

De la prima traducere integrală a lucrării *Emil sau despre educație*, făcută de G. Adamescu, în anul 1913, care a apărut în cinci ediții pînă în 1923[1], a trecut mai mult de o jumătate de secol, timp în care s-au scris doar unele lucrări de dimensiuni mai mici despre opera pedagogică a lui J. J. Rousseau. Se simțea nevoia unei traduceri și prezentări „la zi" a operei pedagogice principale a lui Rousseau. Acest deziderat îl realizează lucrarea prof. univ. dr. doc. Dimitrie Todoran, care prezintă un Emil „înnoit". Luînd ca bază ediția cea mai autentică și confruntînd-o cu alte ediții, autorul prezintă o traducere corectă, îngrijită, păstrîndu-se pe poziția unui text cît mai apropiat de textul original.

Foarte bogată în adnotări, comentarii, trimiteri, comparații, lucrarea constituie o bogată sursă de informare nu numai asupra operei pedagogice a lui J. J. Rousseau, ci asupra întregii opere a lui Rousseau realizate pe plan social, politic, filosofic, pedagogic.

Studiul introductiv, amplu și substanțial, examinează „prin prisma interpretării științifice" gîndirea filosofică și pedagogică a lui J. J. Rousseau, prezintă condițiile social-istorice în care a Marx, „s-a ținut departe de orice compromis, fie și aparent, cu autoritățile existente și a rămas sărac"), situează în epocă opera lui Rousseau și dă o explicație științifică aportului și limitelor acestei opere. Scoate în evidență ideile pedagogice ale lui J. J. Rousseau, unele care au determinat apariția unor adevărate curente în pedagogie, și-l situează corect, în raport cu conținutul operelor sale, în rîndul marilor pedagogi ai vremii. Astfel, în *Emil sau despre educație*, Rousseau își dezvăluie concepția privind procesul formării omului, se înscrie în rîndul pedagogilor care susțin principiul educației conform naturii (autorul lămurește ce înseamnă „natura" în concepția lui Rousseau), formulează principiul educației libere (cu limitele subliniate de comentator), al educației prin muncă ș.a. În legătură cu realizarea stadială a educației, pe perioade, de vîrstă, autorul studiului ia poziție critică, subliniind limitele și aporturile lui Rousseau în legătură cu această problemă.

Se subliniază, în mod just, așa-numita „descoperire copernicană" a lui J. J. Rousseau — cerința de studiere și cunoaștere a copilului.

Prin bogata informare pe care o oferă și prin interpretarea științifică a operei lui J. J. Rousseau, realizarea aceasta a prof. D. Todoran constituie un aport valoros la studierea aprofundată și la cunoașterea operei unuia din cei mai mari pedagogi ai lumii, dotat cu puteri nebănuite de creație și adîncimi în gîndire, care a ieșit în relief prin efectul produs asupra timpului său, dar mai ales asupra secolelor următoare.

ANGHEL MANOLACHE

---

* J. J. Rousseau, *Emil sau despre educație*, traducere, studiu introductiv, note și comentarii de Dimitrie Todoran. E.D.P., București, 1973.

[1] J. J. Rousseau, *Emil sau despre educație*, traducere G. Adamescu, Ed. Casa Școalelor, ed. a 5-a, București, 1923.

ЖУРНАЛ ПО ПЕДАГОГИКЕ НР. 4/1974 Г.

Содержание

ВИРДЖИЛЮ РАДУЛИЯН, Содействие пионерии к революционному воспитанию детей • ГЕОРГИЦА ФЛЯНКУ, Пионерия и выращивание ответственности к обучению у детей • ИОН ПОПОВИЧ, Динамика образования в уезде Бакэу в послеосвобожденных годах • ДЖЕОРДЖЕ НЕСТОР, Деятельность дидактических кадров во внеклассном времени • Учитель и гражданин • АНТОН ВАСИЛЕСКУ, Креативность и изобретательный дух у младшего школьника • Е. и М. ТОДЯ, Использование исторического местного очага в преподавании истории • МАРИЯ ГОЦИЯ, Изготовление и использование дидактического „зрительного" материала для упрочения грамматических знаний • ЕМИЛИЯ КОНСТАНТИНЕСКУ и ЕКАТЕРИНА ЧЕНГЕРИ, Усовершенствование учебников • К. ЗАХИРНИК и Ж. ШТЕФЭНЕСКУ, Психологические требования в представлении школьной книги • ИОН ВЕРДЕШ, Вопросы графики учебников • К. МАРИНЕСКУ, Функциональное и естетическое в школьном снаряжении • Дискуссия:Баккалавр • КНИГИ — ИДЕИ.

SOMMAIRE — Nr. 4/1974

Virgiliu Radulian — La contribution de la mission de pionnier à l'education révolutionnaire des enfants • **Gheorghiţa Fleancu** — La mission de pionnier et l'éducation de la responsabilité envers l'instruction des enfants • **Ion Popovici** — La dynamique de l'enseignement dans le département de Bacău au cours des années d'après la libération • **George Nestor** — L'activité des cadres enseignants après les classes • Instituteur et citoyen • **Anton Vasilescu** — La créativité et l'esprit inventif du petit écolier • **Enea Ludovic Todea** et **Mircea Todea** — L'emploi du foyer historique-locale dans l'enseignement de l'histoire • **Maria Goţia** — Le confectionnement et l'emploi du matériel didactique „visuel" pour la consolidation des connaissances de grammaire • **Emilia Constantinescu** et **Ecaterina Csengeri** — Le perfectionnement des manuels scolaires • **C. Zaharnic, Jeana Ştefănescu** — Demandes psychologiques dans la présentation du livre scolaire • **Ion Verdeş** — Problèmes de la graphique des manuels scolaires • **Constantin Marinescu** — Foncionnel et esthétique dans l'équipement scolaire • **Débat** — Le bacalauréat (Prennent part : **O. Safran, Ion Drăgan, D. Fînaru, C. Prisecaru)** • **Ecaterina Timişan** — „La constellation familiale et ses déformations" par Cornelia Dimitriu • **Miltiade Ionescu** — „La jeunesse et l'éducation scolaire" par D. Stoica et M. Stoica • **Anghel Manolache** — „Emile ou de l'éducation" par J. J. Rousseau.

CONTENTS No 4/1974

Virgiliu Radulian : Pioneer's Organization Contribution to the Revolutionary Education of Children • **Gheorghiţa Fleancu :** The Pionneeers' Activity and the Cultivation of Responsibility towards Pupils' Education • **Ion Popovici :** The Dynamics of Education in the Countes of Bacău in the Years after Liberation • **George Nestor :** The Activity of the Teaching Staff out of Class. Schoolmaster and Citizen • **Anton Vasilescu :** Creativity and the Inventive Spirit to the Small School Children • **Enea Ludovic Todea** and **Mircea Todea :** The Use of Local Historic Background in Teaching History • **Maria Goţia :** The Making and Use of "Visual" Teaching Material for the Consolidation of Grammatical Knowledge • **Emilia Constantinescu** and **Ecaterina Csengeri :** The Improvement of Textbooks • **C. Zahirnic, Jeana Ştefănescu :** Psychological Requirements of Editing School Textbooks • **Ion Verdeş :** Problemes of School Textbook Graphic • **Constantin Marinescu :** Functional and Esthetic in School Equippments • **Debates :** Bacalaureats (participants **O. Şafran, Ion Drăgan, D. Fînaru, C. Prisecaru).** Books — Ideas.

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

VASILE ILIESCU
(1926—1974)

La 8 martie a.c., Institutul de ştiinţe pedagogice a suferit o grea pierdere prin moartea unuia dintre cei mai distinşi şi apreciaţi cercetători ai săi, profesorul Vasile Iliescu, om de înaltă ţinută morală şi profesională.

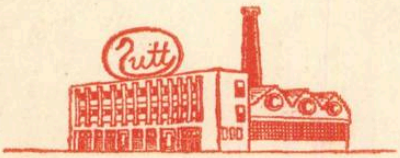
De activitatea ştiinţifică a lui Vasile Iliescu se leagă conturarea şi închegarea unui domeniu nou în cercetarea pedagogică românească: pedagogia comparată. Împreună cu colectivul pe care l-a condus, în calitate de şef de sector, a elaborat o serie de lucrări cu valoare practică şi teoretică printre care se numără: Structura planurilor de învăţământ în diferite ţări, Structura învăţământului în diferite ţări, Şansele de instruire a elevilor din diferite ţări, Indicatori comparativi ai funcţionalităţii sistemelor de învăţământ din diferite ţări, Factori relevanţi ai funcţionalităţii sistemelor de învăţământ din diferite ţări. **Studiul unor probleme fundamentale ale învăţământului contemporan şi ale pedagogiei comparate a fost concretizat în lucrări valoroase ca** Şcoala comprehensivă **sau** Principii de pedagogie comparată, **lucrare ce urma a fi susţinută şi ca teză de doctorat.**

Preocupările lui Vasile Iliescu s-au extins şi asupra unor alte domenii de cercetare. În această privinţă este de subliniat lucrarea Contribuţii la istoricul cercetării pedagogice şi al şcolilor experimentale din România **elaborată în colaborare cu profesorul Stanciu Stoian, precum şi activitatea organizatorică şi de elaborare a unor studii pentru** Tratatul de istorie a pedagogiei din România.

O contribuţie importantă, în calitate de secretar ştiinţific, a adus la organizarea lucrărilor de elaborare a Dicţionarului pedagogic, **aflat în ultima fază de finisare, lucrare de mare amploare şi importanţă pentru pedagogia românească. Dar moartea fulgerătoare l-a smuls de la masa de lucru înainte ca această lucrare, ca şi altele, să vadă lumina tiparului şi să-i aducă mulţumirea care trebuie să răsplătească efortul şi devotamentul investit la realizarea lor.**

Pe colegul Vasile Iliescu nu-l vom putea uita pentru obiectivitatea, principialitatea, umanismul, delicateţea sufletească şi atenţia acordată tuturor celor cu care a colaborat.

CONSILIUL ŞTIINŢIFIC
AL INSTITUTULUI DE ŞTIINŢE PEDAGOGICE



ÎNTREPRINDEREA TEXTILĂ TIMIŞOARA

Calea Aradului nr. 28

RECRUTEAZĂ

elevi — absolvenţi ai claselor a VIII-a, a IX-a şi a X-a, ale şcolii generale, care au împlinit vîrsta de 16 ani, dar nu au depăşit 17 ani — băieţi şi fete — pentru a-i pregăti prin ucenicie la locul de muncă şi prin şcoala profesională (cursuri de zi), în meseriile :

— FILATORI
— ŢESĂTORI
— FINISORI PRODUSE TEXTILE

Durata studiilor este de 2 ani

— LĂCĂTUŞI ÎNTREŢINERE
— ELECTRICIENI

Durata studiilor este de 3 ani pentru şcoala profesională din cadrul Centrului şcolar profesional M.I.U., Timişoara, Piaţa Huniade nr. 2.

Elevii beneficiază de indemnizaţie de şcolarizare.

După absolvirea şcolii, întreprinderea le asigură serviciile sociale necesare.

Informaţii suplimentare se pot primi la sediul *Întreprinderea textilă, Biroul personal, Timişoara, Calea Aradului nr. 28.*

Telefon 3.03.20, 3.03.21, 3.03.22

Tiparul executat sub cd. 1613 la I. P. Filaret, str. Fabrica de Chibrituri nr. 9—11, Bucureşti
Republica Socialistă România

Lei 5

I 4061.

revista de pedagogie

ANUL XXIII

5

MAI

1974

INSTITUTUL
DE
ŞTIINŢE PEDAGOGICE

1990

(97)

- IUL. 2005

11. IUL. 2014

COLEGIUL DE REDACŢIE:

Prof. univ. dr. NICOLAE APOSTOLESCU membru al Academiei de ştiinţe sociale şi politice ● Prof. univ. dr. docent ION BERCA ● Prof. univ. dr. docent ŞTEFAN BĂRSĂNESCU membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România ● Prof. univ. dr. docent ANATOLIE CHIRCEV membru al Academiei de ştiinţe sociale şi politice ● Prof. EMILIA CONSTANTINESCU ● Prof. univ. dr. ANDREI DANCSULY membru corespondent al Academiei de ştiinţe sociale şi politice ● Prof. IULIAN NICA director adjunct Institutul de ştiinţe pedagogice ● Prof. emerit ANDREI KLOOS ● Prof. univ. dr. docent ANGHEL MANOLACHE ● Prof. emerit dr. VASILE POPEANGĂ ● Conf. univ. VIRGILIU RADULIAN ● Prof. univ. dr. DUMITRU SALADE membru corespondent al Academiei de ştiinţe sociale şi politice ● Conf. univ. dr. ION STANCIU ● Prof. univ. dr. docent STANCIU STOIAN membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România ● Prof. COSTIN ŞTEFĂNESCU ● Prof. univ. dr. docent DIMITRIE TODORAN membru al Academiei de ştiinţe sociale şi politice ● Prof. dr. ANTON VASILESCU redactor şef adj. ● Prof univ. dr. GEORGE VĂIDEANU membru corespondent al Academiei de ştiinţe sociale şi politice ● Prof. MARIN VIŞAN

REDACŢIA:
Str. SFINŢII APOSTOLI Nr. 14, SECTOR 6, TELEFON 15.85.74
BUCUREŞTI

4061

revista de pedagogie

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

5

ANUL XXIII MAI 1974

CUPRINSUL

Romeo Dăscălescu — Generalizarea treptei I a liceului — eveniment de excepțională însemnătate politică și pedagogică 3

Ștefan Bârsănescu — Teoria evoluției și pedagogia 6

Constantin Păunescu — Sistemul de referințe al psihopedagogiei speciale 14

Steliana Năstăsescu — Rolul pedagogiei preventive în munca educativă cu copiii-problemă 22

ȘCOALA ȘI PEDAGOGIA ROMÂNEASCĂ LA JUBILEUL CELOR 30 DE ANI DE LA ELIBERARE

Aurel Bold — Dezvoltarea învățământului în județul Dolj în anii construcției socialiste 28

Elena Bărbulescu și Dumitru Stoica — Dimensiunile actului educativ din comuna Scorniceşti-Olt 35

Dinca Soare — Aproape de elevi 40

Maria Toma și Silviu Cercea — Un vis împlinit 42

PERFECȚIONAREA TEHNOLOGIEI DIDACTICE

V. Alexandrescu și E. Lipovanu — O metodă de evaluare a nivelului de pregătire a elevilor la matematică 44

2022

20345

Viorica Lupu și Demetra Preoteasa — Experimentul în chimia școlară și efectele lui formative 54

Cezar Cășeriu — Evaluarea randamentului elevilor la științele biologice 59

Julieta Alexandru — Imaginea familiei în desenele copiilor și adolescenților 64

Gheorghe Dobre — Legile compoziției și creativitatea la elevi . . 69

PROCESUL INSTRUCTIV-EDUCATIV ÎN CLASELE PRIMARE

Maud Maria Ghena — Fenomenul de rămînere în urmă la învățătură în contextul său cauzal 73

Rely Mihalevici — Sistem de exerciții și jocuri verbal-literare cu nuanță creatoare 77

Marcela Peneș — Ora de activități libere la clasa I și conduita morală a școlarului 84

CĂRȚI - IDEI

Alexandrina Pufan — Ce recomandăm și cum citesc elevii . . . 87

Rodica Nicolaiciuc — Chimia pentru bacalaureat 91

Emilia Suciu — Strategia socialistă a educației 92

C. Manolache — Îndrumări metodice privind predarea citit-scrisului în școlile de surzi 94

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

Generalizarea treptei I a liceului—eveniment de excepțională însemnătate politică și pedagogică

Prof. ROMEO DĂSCĂLESCU

Politica de învățămînt a statului nostru este axată pe liniile directoare ale revoluției culturale, componentă a revoluției socialiste. Încă de la înființarea sa, Partidul Comunist Român a adoptat o politică de învățămînt fermă, principială motivată prin contribuția fundamentală a acestuia la ridicarea condițiilor de trai materiale și spirituale ale oamenilor muncii și a conștiinței lor revoluționare, la pregătirea pentru viață a tinerei generații. Acestea au constituit convingătoare temeiuri pentru generalizarea învățămîntului în țara noastră, pentru democratizarea lui, pentru continua lui expansiune.

Învățămîntul se dezvoltă în legătură cu progresul științei și tehnicii, cu exigențele economiei și ale culturii, cu exigențele construcției socialismului și comunismului. Să adăugăm acestor note caracteristice baza materială care le asigură, exprimată prin gratuitatea învățămîntului de toate gradele, regimului de burse acordate elevilor și studenților, gratuitatea manualelor, în școala generală, profesională și liceu. Egalizarea șanselor de acces la învățămînt al tineretului patriei noastre a devenit, datorită celor de mai sus, un fapt real. Politica de învățămînt constituie expresia organizării și conducerii societății în domeniul pregătirii cadrelor. Ea este orientată spre satisfacerea nevoilor de forță de muncă ale economiei naționale, cît și a celor ale culturii, artei și științei. Ritmurile alerte ale construcției socialismului se reflectă în dimanica și mobilitatea politicii de învățămînt.

Noile măsuri adoptate de Plenara Comitetului Central al P.C.R. din 18—19 iunie 1973 trasează obiectivele de bază ale dezvoltării învățămîntului din Republica Socialistă România. Generalizarea învățămîntului obligatoriu de 10 ani la nivelul primei trepte a liceului (anii I și II) constituie un eveniment cultural de excepțională importanță, preludiu al generalizării întregului învățămînt liceal pînă în anul 1985. Ridicarea nivelului de cultură generală al întregului popor prin prelungirea duratei învățămîntului obligatoriu creează în mod practic posibilitatea unei participări mai eficiente a fiecărui cetățean la acțiunea și efortul de construcție socialistă, lărgește baza de înțelegere a politicii partidului, fundamentează pe planul culturii dezvoltarea personalității și asigură constituirea unui sistem complex de deprinderi cu care să putem acționa asupra naturii, dezvoltării sociale și asupra noastră însine.

Caracterul aplicativ al procesului de instruire a tineretului, manifestat prin profesionalizarea învățământului liceal, ridicat la treapta de obiectiv al acestui nivel de școlarizare, oferă prin practica culturii elemente pentru redefinirea ei într-o accepție modernă, științifică și realistă. În felul acesta practica socială pentru care tineretul va fi pregătit într-un proces de instruire și calificare profesională, concomitent, este asigurată cu forță de muncă a cărei calificare este concepută diversificat, pe profiluri largi care să se acomodeze în timpul activității profesionale mutațiilor din tehnologie și celor impuse de mersul înainte al societății noastre socialiste. Pentru aceasta rețeaua învățământului liceal a fost structurată pe opt tipuri (real, umanist, industrial, economic, agricol și silvic, sanitar, pedagogic, de artă) și 24 de profile care încorporează gama larg diversificată a producției și culturii. Dacă adăugăm specializările prevăzute în cadrul profilelor prin planurile de învățământ, vom configura perimetrul sistemului de învățământ liceal din patria noastră. Prin structura acestuia — obiectivele culturale și profesionale îngemănate — și prin caracterul său deschis întregului tineret, învățământul nostru se așază în mod legitim în rîndul întîi, printre cele mai interesante și moderne sisteme internaționale. El prezintă însă și note suplimentare, izvorîte din superioritatea sistemului social pe care-l reprezintă și servește. Aceasta îi conferă un plus de autenticitate și autoritate, sistemul nostru socialist asigurînd în mod efectiv accesul la învățătură și șanse egale de școlarizare tuturor copiilor patriei.

Accesul la treapta I a liceului fără examen de admitere, în condițiile învățământului general obligatoriu de 10 ani, demonstrează șansele școlare ale tineretului din țara noastră, deschise oricăror performanțe și realizări individuale în beneficiul sporirii avuției naționale, prin participarea progresivă a elevilor la producție pe parcursul calificării lor profesionale și prin încadrarea în producție a acelor elevi care nu vor continua cursurile de zi în treapta a doua a liceului. Chiar în cazuri de excepție, evitabile prin influențarea opțiunilor școlare ale elevilor, cînd elevii vor fi supuși unor probe de verificare și aptitudini pentru departajarea lor în limita planului de școlarizare repartizat unui liceu (profil), accesul la învățământul liceal rămîne realizabil, cei neselecționați la profilul (liceul) respectiv fiind înscriși la acele profile la care au rămas locuri libere. Dispar astfel din peisajul familiar liceului tradițional, conceput ca școală de selecție, deschis unei minorități din generație, tînărul și familia traumatizată și dezorientată de eșecul școlar al candidatului respins la examenul de admitere. Cei aproximativ 300 000 de promovați ai clasei a opta din acest an școlar se pot astfel concentra asupra unei judicioase opțiuni școlare, prin care satisfacerea interesului personal să fie subordonată priorităților și volumului forței de muncă necesare societății noastre. Faptul că fiecare elev va fi în mod precis cuprins într-un plan al forței de muncă, accentuează utilitatea și responsabilitatea fiecăruia, sentimente pe care acțiunea educativă a școlii le va dezvolta și orienta.

Încetînd de a mai fi selectivă, treapta întîi a liceului va trebui să ofere spre asimilare conținuturi accesibilizate, metode și tehnici de instruire de mare randament, astfel încît cerințele de calitate a învățământului să nu fie prejudiciate, iar capacitățile fiecărui elev să fie utilizate și dezvoltate pe planuri de eficiență sporită. Toate acestea presupun eforturi de proiectare și organizare a procesului de învățământ pentru a-l pune de acord cu sistemul de învățământ elaborat prin Hotărîrea Plenarei C.C. al P.C.R. din iunie 1973. Acestor eforturi

le stau mărturie participarea de masă a cadrelor didactice și a altor specialiști, sprijinul organelor și organizațiilor de partid, colaborarea între Ministerul Educației și Învățămîntului și celelalte ministere și organe centrale, care au în subordine școli în toate problemele care privesc organizarea treptei I a liceului. Dezbaterea planurilor de învățămînt în județe asociază inițiativelor de pînă acum gîndirea creatoare a tuturor celor care prin propuneri se înscriu în rîndul impresionant al autorilor acestor documente școlare. Școala noastră este și prin acest mod „de masă", nu numai prin cuprinderea elevilor. Discutarea programelor școlare, într-o etapă imediat următoare, va trebui să asigure fondul necesar de informație, debarasat de tot ceea ce este depășit, fără perspectiva aplicabilității în practică. În paralel se înscriu acțiunile ferme de dotare a liceelor cu o bază tehnico-didactică modernă. Laboratoarele, cabinetele și atelierele școlare sînt concepute a deveni locul principal de desfășurare a relației de muncă profesor-elev. La acest capitol se înscriu și cerințele de precizare metodologică, în special a organizării și desfășurării activității în cabinetele școlare, pentru evitarea formalismului care se mai manifestă în acest domeniu. Prin aceste măsuri învățămîntul liceal apare fundamental înnoit. Cadrele didactice vor trebui și ele să se înscrie pe acest itinerariu. În primul rînd este necesară înțelegerea precisă a evenimentului social-politic pe care-l constituie generalizarea treptei I a liceului. Faptul că primii doi ani de liceu vor fi deschiși, cu obligația de a-i frecventa, tuturor promovaților clasei a opta a gimnaziului, situează cadrele didactice în centrul atenției generale. De modul în care acestea vor ști să-și desfășoare activitatea, depind randamentul echipamentului tehnic cu care producția noastră socialistă se înnoiește continuu, eficiența eforturilor materiale și morale pe care societatea noastră le face pentru aceasta. A nu te ocupa în mod eficient de fiecare elev înseamnă a diminua sporurile cantitative și calitative pe care acesta va trebui să le realizeze ca muncitor la viitorul său loc de muncă. În această ipostază îl vedem pe profesorul nepriceput sau dezinteresat dînd seama de activitatea sa didactică în fața muncitorilor din întreprinderea la care elevii săi au fost încadrați. După cum îl vedem pe profesorul cu bune rezultate în munca didactică așezat la loc de cinste printre muncitorii fruntași ai aceleiași întreprinderi, la ale cărei depășiri de plan el, dascălul, și-a adus contribuția vie prin elevii săi deveniți muncitori. Va fi aceasta o formă nouă a relației școală-producție nepracticată pînă în prezent.

Teoria evoluției și pedagogia

Prof. dr. doc. ȘTEFAN BÂRSĂNESCU
membru corespondent al Academiei R. S. România

Teoriile filozofico-științifice au exercitat totdeauna o mare influență asupra dezvoltării științei, fie promovînd o nouă orientare a ei sau imprimîndu-i un ritm mai viu de dezvoltare, fie determinînd nașterea unor discipline științifice noi, ori stimulînd lărgirea cîmpului ei de probleme. Tipic este cazul teoriei numerelor a lui Pitagora care a stimulat dezvoltarea matematicii și astronomiei la greci, al teoriei plutirii corpurilor a lui Arhimede, care stă la baza științei navigației, al impresionantei teorii a inducției a lui Bacon, care a determinat nașterea științei moderne, al teoriei imunologiei a lui Pasteur care a revoluționat medicina și încă al altor teorii. Tot așa este și cazul teoriei evoluției.

Convins de acest adevăr, ne-am propus să cercetăm raportul în care se află teoria evoluției cu pedagogia sau mai exact, ce influențe a exercitat ea asupra dezvoltării pedagogiei.

Dar înainte de a prezenta rezultatele cercetării de față, facem două precizări prealabile cu privire la teoria evoluției și la dezvoltarea omului.

Teoria evoluției s-a formulat mai întîi ca o teorie filozofică în termenii : omul, plantele, animalele, natura cunosc un proces de creștere, de devenire de la simplu la compus, de la omogen la eterogen, de la nedefinit la definit și de la o stare de dezintegrare la o stare de integrare (H. Spencer). La rîndul ei, în ce privește lumea biologică, această creștere reprezintă dezvoltarea dintr-un principiu inițial, aflat într-un ou sau o sămînță.

Ulterior acestei concepții i s-a substituit teoria științifică materialist-dialectică a evoluției, după care evoluția este un proces de dezvoltare format din două acte : un proces de acumulări cantitative care duce la o creștere sub raport cantitativ și după oarecare trecere de timp, un proces de „salt calitativ". În urma acestui salt calitativ, creșterea nu mai este una liniară, ci una pe perioade de dezvoltare.

Concepem raportul dintre ereditate și educație în acord cu această teorie : omul vine pe lume cu anumite dispoziții calitative polivalente care, însă, se dezvoltă numai în contactul cu mediul, din mediu prin contactul cu societatea, iar din societate prin contactul cu educatorii, care îi asigură instrucția și educația[1].

---

[1] M. Rozental și P. Iudin, *Mic dicționar filozofic*, București, 1954, pp. 206—208 ; G. Klaus și M. Buhr, *Philosophisches Wörterbuch*, Leipzig, 1966, pp. 182, 183, 142—145 ; P. Foulquié, *Dictionnaire de la langue philosophique*, Paris, 1962, pp. 251—252 ; M. A. Dinnik și colaboratorii, *Istoria filozofiei*, vol. III, București, 1960, pp. 133, 138, 209, 209, 265, 411 ; *Pädagogische Enzyklopädie*, vol. I, Berlin, 1963, pp. 245—249 ; *Kleine pädagogische Enzyklopädie*, Berlin, 1961, pp. 126—140 ; *Dicționar pedagogic*, București, E.D.P., 1963, pp. 335—341 ; P. Foulqué, *Dictionnaire de la langue pédagogique*, Paris, 1971, pp. 201 și 121—123.

I. INFLUENȚELE TEORIEI EVOLUȚIEI ASUPRA PEDAGOGIEI

La întrebarea în ce raport se află teoria evoluției cu pedagogia, cercetările întreprinse ne-au condus la o dublă constatare : că ea a exercitat influențe în toate cele trei domenii ale pedagogiei : în teoria educației, în didactică și în istoria pedagogiei, apoi că în fiecare din aceste trei domenii influențele exercitate au fost mai multe.

În *teoria educației* ea a exercitat următoarele influențe : a) mai întîi, teoria evoluției a determinat o *nouă concepție* despre natura educației : teoria că educația reprezintă în esență o evoluție dirijată a copilului sau a omului ; o conducere conștientă și de durată a dezvoltării copilului. Dar, observîndu-se că procesul educativ nu se epuizează prin conducerea copilului s-a făcut trecerea la o definiție mai completă în termenii : „educația este un ajutor dat evoluției copilului, sau mai exact un sistem complex de ajutoare date copilului, pentru a evolua de la starea de natură, la cea de cultură, de la sălbăticie și primitivism la civilizație și cultură.

În gîndirea contemporană, această concepție este adoptată atît în țara noastră cît și peste hotare de reprezentanții pedagogiei culturii[2].

O dată fixată această nouă definiție a educației, s-au stabilit și procesele sau acțiunile care să asigure evoluția psiho-fizică a copilului, care la o privire sintetică sînt : îngrijirea și instrucția copilului, stimularea potențialului psiho-fizic din copil în vederea dezvoltării lui, exercițiile pentru formarea priceperilor și deprinderilor, disciplinarea copilului prin indicarea a ceea ce trebuie să facă și a ceea ce nu trebuie să facă, transformarea individualității copilului cînd acesta a contractat deprinderi și mecanisme dăunătoare ; în fine elevația sufletească a copilului în direcția valorilor materiale și spirituale ; toate acestea constituie grupe de ajutoare în slujba evoluției psiho-fizice a copilului.

Tot în sfera teoriei educației, teoria evoluției a influențat o nouă și interesantă soluție a problemei relației dintre educație și ereditate. În adevăr, în locul formulelor cunoscute că ereditatea este totul în evoluția omului și că educația are un rol disparat, ca și în locul teoriei opuse, că educația face totul și că ereditatea n-ar avea rol, teoria dezvoltării aduce o soluție întemeiată pe lungi observații și cercetări, că ereditatea dă copilului numai anumite *dispoziții policalitative de evoluție*, care se pot dezvolta numai în contact cu mediul, iar din mediu cu societatea, iar din societate cu educatori care asigură copilului instrucția și educația, ca mijloace menite să-i favorizeze dezvoltarea.

Noua teorie, pe lîngă faptul că are o bază științifică, pune în evidență marele rol al educatorilor și inclusiv al instrucției și educației. Această teorie despre ereditate și educație s-a completat sub influența teoriei evoluției cu o nouă precizare : spre deosebire de vechile teorii care făceau din copil un obiect al educației, teoria evoluției vede în el nu numai un obiect al educației, ci și un subiect al educației, adică nu numai o ființă pasivă de a cărei dezvoltare se ocupă educatorul, ci și un subiect al educației, adică o ființă activă care dă replici influenței educatorului și are inițiative pentru evoluția sa proprie.

---

[2] Ed. Spranger, Th. Litt, G. Kerschensteiner, H. Freyer ș. a. în (Germania), L. Volpicelli (Italia), Marcusevici (U.R.S.S.), D. Gusti, P. Andrei, Șt. Bârsănescu, G. Văideanu, în țara noastră.

Ca urmare la această idee, învățămîntul ca și locul de instrucție au cunoscut o evoluție complexă : trecerea de la lecția magistrală ca pivot al instrucției, la un șir de activități în laborator, ateliere școlare, în producție etc. în care se face apel la inițiativa școlarului pentru a-și dezvolta el însuși potențialul ; apoi de la clasa veche la un sistem de locuri de muncă didactică (cabinete școlare, săli de festivități cu film și televiziune, lot școlar, excursii didactice etc.) care completează clasa propriu-zisă.

Altă influență a teoriei evoluției asupra teoriei educației este aceea a *educației pe perioade de vîrstă*, care a devenit azi o nouă și importantă preocupare a pedagogiei contemporane.

Lucrurile s-au petrecut astfel : cercetările asupra dezvoltării copilului au dus mai întîi la constatarea că copilul străbate mai multe perioade sau faze de evoluție și că fiecare perioadă de vîrstă își are configurația și sensul ei. În aceste condițiuni s-a născut *psihologia evoluției* sau psihologia fazelor de dezvoltare ale copilului.

Pornind de la acest adevăr, pedagogii au tras concluzia logică, stabilind pentru ei obligația de-a face trecerea de la educația în genere a copilului, la educația pentru fiecare perioadă de vîrstă și de la construirea unui sistem de educație în genere, la alcătuirea unui sistem de educație pe vîrste. Astfel, de cîteva decenii asistăm la munca pedagogilor de la elabora un șir de pedagogii pe vîrste și anume : pedagogia familiei și a grădiniței de copii, pedagogia școlii primare (clasele I—IV), pedagogia gimnazială (clasele V—VIII), pedagogia liceului (clasele IX—XII), pedagogia universitară și în fine pedagogia adulților. E de notat că în loc de expresia „pedagogia școlii primare, gimnaziale și liceale", unii folosesc expresia de „sistemul de educație al școlii primare, gimnaziale și liceale", înțelegînd prin termenul de sistem, ansamblul sau totalitatea acțiunilor educative ale unei vîrste în vederea realizării scopului ei specific. Ar mai fi de subliniat că gînditori ca M. Debesse[3] în loc de a vorbi de pedagogii pe vîrste, vorbesc de etape ale educației, care înseamnă același lucru. Pedagogiile pe perioade de vîrstă sînt în plină dezvoltare, atît peste hotare, cît și la noi.

Influența cea mai recentă a teoriei evoluției în pedagogie este aceea de a fi determinat trecerea la studiul formelor de educație în genere, adică de la studiul educației fizice, intelectuale, morale, estetice și tehnico-profesionale, la studiul acestora pe *grade* sau *trepte* de evoluție. În această ordine de idei, H. Hubert aduce o contribuție serioasă în tratatul său de pedagogie, la capitolele care examinează componentele educației. Astfel, în materie de educație intelectuală el propune următoarele trepte :

a) a culturii instrumentale (a învățării scris-cititului și socotitului), apoi a noțiunilor elementare de limbă, istorie, geografie etc., care privesc epoca primei și celei de-a doua școlarități pînă în pragul pubertății. Copiii trebuie să iasă din acest stadiu de evoluție cu un bagaj de cunoștințe utilizabile și în plus cu gustul pentru lectură, pentru artă, muzică și cu o dispoziție de a gîndi asupra problemelor morale, sociale și cu dorința de autoperfecționare.

b) Învățămîntul *fundamental* care să asigure cunoștințele științifice despre natură, societate și om și care să-i dezvolte interesul pentru valorile culturale printr-un proces de socializare, umanizare și raționalizare.

---

[3] M. Debesse, *Les étapes de l'éducation*, Paris, 1961.

c) învățământul superior care să dea tinerilor metodele de cercetare științifică și cultură-tehnică.

R. Hubert conchide ca întregul învățământ să realizeze la trepte diferite de evoluție aceleași scopuri (socializare, umanizare, raționalizare), îmbrăcînd structuri diferite : intelectual concret în timpul copilăriei, intelectual abstract în pubertate și intelectual spiritualizat în prematuritate[4].

În legătură cu treptele educației morale, R. Hubert deosebește : treapta I a formării virtuților primordiale elementare (a disciplinei sau a ordinii, a sîrguinței sau a muncii, a cuminteniei sau a ascultării) ; treapta a II-a a formării de virtuți bazate pe principii morale care stau la baza vieții societății (loialitatea, cinstea, generozitatea, mila, respectul față de om, demnitatea personală) și a III-a treaptă a integrării valorilor morale în conștiință, moralitatea reflectată, integrarea în societate și profesiune, generozitatea[5].

Educația fizică după același autor[6] trebuind să se adapteze la evoluția școlarului străbate mai multe trepte :

1) treapta îngrijirii sănătății și creșterii copilului prin asigurarea regularității vieții, în acord cu datele de igienă ;

2) treapta de asigurare a mișcărilor pentru explorarea mediului, corelată cu grija de ținută vestimentară și de educația mușchilor ;

3) treapta jocurilor cu roluri (în grădiniță de copii) ;

4) treapta educației fizice școlare sistematice plus cultură fizică, adică o penetrație de idei în desfășurarea mișcărilor, urmărind o gimnastică respiratorie, ortopedică, acrobatică și ritmică ;

5) treapta educației sportive prin practicarea sporturilor.

Educația estetică — după Bârsănescu și Văideanu — trebuie să se desfășoare și ea în mod firesc pe trepte de evoluție și anume : treapta I a sensibilizării copilului pentru frumos prin contactul cu frumosul din artă, natură și viața socială ; treapta a II-a, formarea gustului estetic, în vederea pregătirii copilului pentru a distinge frumosul de urît și a căuta frumosul în vederea plăcerii estetice ; treapta a III-a a formării judecății estetice pentru a aprecia calitățile estetice în toate domeniile pentru a face comparații și a formula judecăți de valoare. Acest proces se însoțește de penetrația culturii estetice ; treapta a IV-a consistă în stimularea creativității estetice la copil și tînăr[7].

În fine educația tehnico-profesională urmează și ea să aibă o desfășurare pe etape de evoluție :

1. etapa I exprimă opțiunile școlare și profesionale ale elevilor absolvenți ai gimnaziului, iar în anii I și II de liceu începe acțiunea de calificare a lor ;

2. în etapa a II-a se desăvîrșește acțiunea de calificare începută în treapta I de la liceu și se realizează specializările în cadrul liceelor de tip industrial, agricol, eocomic etc.

---

[4] R. Hubert, *Traité de Pédagogie générale*, 1965, pp. 375—377.
[5] *Idem*, p. 414 ș.u.
[6] *Ibidem*, p. 324 ș.u.
[7] Șt. Bârsănescu, G. Văideanu, *Educația estetică*, București, 1962.

În concluzie teoria evoluției are azi rolul de a regenera întreaga teorie a educației prin impunerea punctului de vedere evoluționist în rezolvarea problemelor educației, aducînd în același timp o îmbogățire a problematicii pedagogice.

Teoria evoluției a exercitat influențe și în *didactică*. Mai întîi ea a determinat ideea unui învățămînt evoluat, adică progresist, bazat pe cele mai noi achiziții științifice. Aici rezidă punctul de plecare pentru tranziția învățămîntului de la simplu la compus, de la vechi la nou, cu un cuvînt la modernizarea lui în pas cu evoluția societății. Consemnînd-o și considerînd-o ca una din cele mai fecunde idei din cultura contemporană, precizăm că prin modernizarea învățămîntului urmează să se înțeleagă nu numai modernizarea tehnicii didactice, așa cum unii opinează, ci mult mai mult: modernizarea concepției sau a scopului învățămîntului, a conținutului, planului și programului de învățămînt, a concepției despre profesor și școlar și a sistemului de organizare a învățămîntului.

Alături de această primă influență a teoriei evoluției în didactică (să facem un învățămînt evoluat), legea principală a evoluției, că totul evoluează de la simplu la compus, a exercitat o nouă influență asupra învățămîntului, aceea de a determina o nouă organizare a materiilor de studiu. Tipic este cazul zoologiei, în care vechii ordini a materiei de a porni de la om și mamifere, i s-a substituit o nouă ordine, aceea de a începe cu studiul animalelor celor mai simple, de la ameobă și a trece la studiul celorlalte ființe din ce în ce mai complicate, ca să se vadă astfel mai bine evoluția materiei vii. La fel este tipic cazul psihologiei, care conformîndu-se teoriei evoluției studiază fenomenele psihice, pornind de la studiul celor mai simple acte psihice (senzații, percepții) pînă la cele mai complexe, cum sînt gîndirea și judecata, sentimentele superioare și voința. Edificatoare sînt în această privință tratatul de psihologie a lui J. Fröebes (Lehrbuch der experimentellen Psychologie) sau tratatul lui G. Dumas (Traité de psychologie ca și ed. a II-a Nouveau traité de psychologie).

Tot teoria evoluției a determinat introducerea principiului *genetic* în tratarea lecțiilor de biologie care se substituie principiului descriptiv, adică în loc de a ne angaja în descrierea plantelor și animalelor, să urmărim evoluția lor de la sămînță și ou, vorbind despre nașterea, creșterea, dezvoltarea și maturizarea lor, ca astfel elevii să sesizeze mai bine circuitul vieții.

În fine, teoria evoluției și-a pus amprenta ei și pe istoria pedagogiei, care constituie o parte din istoria culturii umanității și a fiecărui popor în parte.

Într-o primă ordine de idei, teoria evoluției a impus istoricilor punctul de vedere *evoluționist* în tratarea istoriei pedagogiei, adică în locul unei expuneri de fapte înșirate cronologic, o expunere care arată dezvoltarea și progresele pedagogiei. Totodată, teoria evoluției cu ideea de salturi calitative a obligat pe cercetători să prezinte istoria pedagogiei pe perioade sau epoci. Astfel, în societatea noastră socialistă, istoricii pedagogiei prezintă materia pe orînduiri sociale, deosebind următoarele perioade: perioada comunei primitive sau epoca străveche, perioada sclavagistă sau epoca veche, perioada feudalismului sau epoca medievală, perioada orînduirii burgheze sau epoca modernă și în fine perioada orînduirii socialiste sau epoca pedagogiei socialiste.

Prin această nouă tratare a istoriei pedagogiei, trecutul educației, pedagogiei și învățămîntului, nu mai reprezintă o simplă înșirare de evenimente instructiv-educative, de cunoștințe și de figuri de pedagogi, ci o succesiune de structuri pedagogice în care se reflectă evoluția ascendentă a gîndirii pedagogice a educației și învățămîntului, stabilind specificul și contribuțiile noi ale dezvoltării pedagogiei.

Ca un corolar la toate acestea, teoria evoluției a impus cercetărilor sarcina de a indica pentru fiecare perioadă cauzele și factorii care au determinat fiecare nouă perioadă istorică, asigurîndu-se astfel înțelegerea evoluției societății sub raport pedagogic, în acord cu principiul lui Lecretius „scientia est cognoscere causas rerum".

Adepții teoriei evoluției mai au meritul de a fi formulat cererea ca odată cu cercetarea evoluției diverselor fenomene să stabilească legile respective de evoluție. Sub influența acestui punct de vedere istoricii pedagogiei nu se mai limitează azi la o simplă prezentare descriptivă, ci caută să stabilească legile de evoluție a fenomenului educativ. Pentru acest punct de vedere sînt tipice lucrări ca : Paul Barth, „Geschichte der Erziehung in soziologischer und gestesgeschichtlicher Beleuchtung" și Fr. Paulsen, „Geschichte des gelehrten Unterrichts". La noi, încercări de acest fel a făcut Șt. Bârsănescu atît în *Schola latina de la Cotnari, biblioteca de curte* și *proiectul de academie a lui Iacob Heraclide Despotul* (1957) cît și în *Academia domnească din Iași 1714—1821* (1962) în care stabilesc generalizări, relevate de legi.

II. TEORIA EVOLUȚIEI ȘI CONSTANTELE PEDAGOGIEI

Cercetarea de mai sus demonstrînd că fenomenele instructiv-educative variază cu perioadele istorice și ca atare că în istorie există mai multe tipuri de pedagogii — sclavagistă, feudală, burgheză, socialistă — se pune problema dacă se mai poate vorbi de *constantele* pedagogiei și, în caz afirmativ, care sînt ele ? Este vorba, de fapt, de o problemă care s-a pus recent și pentru alte științe ca de exemplu : pentru drept, morală, estetică, ba chiar și pentru știință în genere, mai ales de cînd istoricii științei au deosebit mai multe feluri de știință : ca de exemplu, o știință medievală, alta a Renașterii, una a iluminismului etc.

La întrebarea pusă, răspunsul nostru este : în pedagogie ceea ce se schimbă cu epocile este *conținutul ei*, astfel se schimbă scopul educației și al învățămîntului ; conținutul educației și materia de învățămînt etc. ; în schimb, categoriile cu care operează pedagogia rămîn aceleași, adică, independent de epocă, pedagogia operează cu entitățile de educație, învățămînt, de scop al acestora, apoi cu categoriile : principii, metode, mijloace de educație și învățămînt, factori ai educației și ai învățămîntului, sisteme de organizare ale școlilor. Aceste entități sesizate de greci și organizate de Platon, s-au păstrat de-a lungul timpului cu observarea că pe parcurs numărul lor a cunoscut o ușoară creștere la cererea orînduirilor sociale.

O altă categorie de constante de pedagogie sînt generalizările empirice, relevate de legi, făcute pe baza unei îndelungate experiențe didactico-educative de felul următor : Docendo discinus ; Non schole sed vitae discimus ; Longum iter per precaepta breve et eficcax per exempla ; apoi Repetitio est mater studiorum ; sau „școala face omul om, ca altoiul pomul pom". Astfel de adevăruri de expe-

rienţă sînt preţuite şi azi ca norme de muncă pedagogică, deşi ele sînt opera altor epoci.

Celor două categorii de constante ale pedagogiei li s-ar putea adăuga unele definiţii sau expresii care făurite în alte epoci au devenit un bun constant al pedagogiei cum sînt: schola est domus Salomonis (Bacon), şcoala este atelierul umanităţii (Comenius), şcoala este cuibul înţelepciunii (Teodor Calimah) etc.

Cunoscînd toate acestea sîntem îndreptăţiţi să conchidem că teoria evoluţiei n-a dus la o anulare a constantelor pedagogiei, ci ca şi în alte ştiinţe rămîne şi aici un fond permanent de adevăruri.

III. TEORIA EVOLUŢIEI ŞI ROLUL EI ÎN ÎNLĂTURAREA ALTOR TEORII

Teoria evoluţiei o dată adoptată de pedagogie duce la înlăturarea unui şir de teorii care influenţa pînă acum procesul instructiv-educativ; a teoriei fatalismului, după care omul ar rămîne ceea ce a hotărît natura la naşterea lui; teoria biologică după care omul se dezvoltă spontan dintr-un principiu interior şi potrivit naturii acestuia; teoria bio-sociologică după care omul este ceea ce-l face mediul şi mediul cosmo-biologic şi hrana lui (omul este ceea ce mănîncă); de asemenea teoria fixităţii, a constanţei naturii, societăţii şi a omului.

Acestor teze, teoria materialist-dialectică a evoluţiei le opune tezele:

— Educaţia poate să influenţeze pozitiv dezvoltarea copilului numai cu condiţia ca ea să corespundă stărilor deja realizate ale copiilor conform cu treptele lor de dezvoltare.

— Profesorii pot să influenţeze evoluţia copilului în direcţia dorită numai cînd ei cunosc bine posibilităţile copilului, determinate de evoluţia lui.

— Procesul evoluţiei personalităţii e impulsionat ca orice alt proces de dezvoltare prin lupta dintre contradicţiile interne.

— Copilul nu este un obiect simplu şi pasiv al influenţei mediului şi al educaţiei, ci el reacţionează şi influenţează la rîndul lui mediul, devenind astfel un subiect activ.

IV. TEORIA EVOLUŢIEI ŞI DEZVOLTAREA DE ŞTIINŢE AUXILIARE ALE PEDAGOGIEI

Tot teoriei evoluţiei i se datoreşte naşterea pedologiei şi antropologiei pedagogice.

Pedologia — ştiinţa dezvoltării psiho-fizice a copilului — a luat fiinţă la finele sec. al XIX-lea ca urmare a ideii că numai o cunoaştere a dezvoltării copilului favorizează o educaţie corespunzătoare.

Prima lucrare de pedologie a fost teza de doctorat a americanului O. Chrisman (Jena, 1897); acesteia i-au urmat altele în mai toate ţările de cultură, cu observarea că în Germania unii pedologi o numesc „Jugendkunde".

La noi, V. Ghidionescu are meritul de a o fi introdus prin lucrarea sa „Introducerea în pedologie şi pedagogia experimentală" (1915). Totuşi cel ce a popularizat-o a fost D. Theodosiu, profesor şi inspector general al învăţămîntului, prin lucrarea sa „Pedologia", devenită manual şcolar pentru şcolile normale, lucrare caracterizată printr-o bună informaţie, claritate şi sistematizare a materiei.

Prin pedologie pătrunde în şcoli atît metoda antropometrică, pentru măsurarea înălţimii, grosimii şi greutăţii copilului pe perioade de vîrstă, cît şi metoda psiho-metrică, pentru măsurarea sensibilităţii şi a inteligenţei copilului.

Tot sub influența pedologiei se dezvoltă studiile despre cele două tipuri de școlari : urban și rural, în care I. I. Gabrea și Șt. Bârsănescu și alții au adus mai multe contribuții.

După cel de-al doilea război mondial, materia pedologiei e înglobată în capitole speciale ale pedagogiei sub titlul „Dezvoltarea psiho-fizică a copilului", așa că pedologia începe să dispară ca materie de studiu de sine stătătoare.

Antropologia pedagogică este azi altă disciplină auxiliară a pedagogiei, în condiția ei de știință a personalității în devenire, care se dezvoltă sub influența teoriei evoluției.

Ea caută răspunsuri la probleme ca : 1) accelerarea evoluției copilului ; 2) combaterea cauzelor evoluției întîrziate ; 3) stabilirea fazelor de evoluție ale copilului de la *homo educandus* prin *homo educans* la *homo perfectus* (personalitatea) ; 4) modurile de a fi ale copilului, preadolescentului și a adolescentului în legătură cu modul de a fi al adultului ; 5) adaptarea, socializarea, jocul, munca, descoperirea eului propriu și simțul responsabilității la școlar.

Totuși, pentru antropologie, problema cea mai importantă e aceea a esenței specifice a omului, în care ea, evitînd atît teoriile de supraapreciere a omului, cît și pe acele de subapreciere, se silește să dea un răspuns științific.

Dacă antropologia propriu-zisă este o disciplină veche, reprezentată atît în străinătate cît și în țara noastră de numeroși gînditori, în schimb antropologia pedagogică este azi la începutul dezvoltării ei.

* * *

La o privire retrospectivă cu expunerea de mai sus, ne conduce la o triplă constatare : că teoria evoluției a exercitat și în pedagogie influențe profunde ca și în alte domenii științifice ; că prin cunoașterea teoriei evoluției, pedagogul ajunge să înțeleagă mai temeinic dezvoltarea științei sale, originea și sensul multora dintre ideile și problemele acesteia și că, întrucît teoria evoluției este una din marile teorii filozofico-științifice, pedagogului îi revine datoria de a păstra contactul cu teoriile filozofice spre a obține un orizont mai larg pentru gîndirea și activitatea sa.

Sistemul de referințe al psihopedagogiei speciale

Conf. univ. dr. CONST. PĂUNESCU

Conceptele unei discipline științifice sînt rezultatul unei atitudini epistemologice. Opțiunea pentru un termen sau altul sancționează marele salt de la particularul oscilant la generalul necesar. *În orice sistem logic al unei discipline, există totdeauna un punct arhimedic, față de care se construiește sistemul.*

Psihologia se modelează pe conceptul de psihism (de la grecescul Psukhé). Într-o acceptare etimologică, psihologia rămîne știința (logos) despre psihism[1]. Deci, de la începutul său (secolul XVIII) psihologia s-a constituit ca o știință a psihicului.

Există, ca un fenomen firesc, generat de dinamica convergentă a științelor, o tendință de „autonomizare" forțată a unor noi discipline.

Una dintre aceste „noi" discipline care-și revendică un statut de autonomie este *„defectologia"*.

În *Dicționarul limbii române moderne*, termenul de „defect" este egal cu: „lipsă, scădere, imperfecțiune, meteahnă".

Într-o perspectivă comună psihopedagogiei și neuropsihiatriei infantile, R. Lafon[2] stabilește că termenul *defaut* are trei accepțiuni diferite: lipsă, diferență, imperfecțiune. Dar, adaugă R. Lafon, „Nu se întrebuințează chiar cînd este vorba de defecte grave, decît pentru imperfecțiunile mai puțin condamnabile ca viciile și totdeauna exterioare care penetrează mai puțin personalitatea".

În sensul major acordat de către R. Lafon termenului, i se impune o restricție extrem de importantă pentru viziunea psihologică: defectul surprins de autorul în discuție, trebuie să rămînă exterior personalității. Această indicație anulează de fapt posibilitatea utilizării termenului în cadrul științei psihologice.

De cele mai multe ori tensiunile intrasemantice sînt derutante. Există, de asemenea, un viciu de aplicativitate, care contravine principiului leninist al verificării unei aserțiuni: acela de a nu opera în realitate. Dacă esența definiției este „lipsa", faptul generează două situații de inadecvare. Prima, că nu se poate construi o știință a lipsei unei calități, însușiri, atribut (defect = lipsă = defectologie = știința defectului (a lipsei). A doua situație de neadecvare este dată de

[1] P. Foulqué, Raymond Saint-Jean, *Dictionnaire de la langue philosophique*, P.U.F., Paris, 1962, p. 383.

[2] R. Lafon, *Dictionnaire de psycho-pédagogie et de psychiatrie de l'enfant*, P.U.F., Paris, 1967, p. 154.

faptul că inadaptarea, handicaparea etc. nu sînt numai consecința unei lipse, ci de mai multe ori a unui plus, a unei intensități, a unei acumulări.

W. Roth și D. Ciumăgeanu făceau remarca în studiul citat că, pe de o parte, termenul de defect trebuie foarte mult îmbogățit atunci cînd este încorporat în defectologie (ca și cînd s-ar putea opera o asemenea formulă magică de hipertrofiere semantică), iar pe de altă parte, că „defectul" desemnează o stare „definitivă" a unui organ sau a organismului în general. Ceea ce ar face inutilă orice intervenție, afară de cea operator-compensatorie sau de cea medicală ; dar ambele modalități nu intră sub incidența defectologiei, ci a medicinei.

Aceiași autori, operînd o distincție între conceptul de „defect" și cel de „deficiență", stabilesc următoarele : „Încă de la început, trebuie să subliniem că *deficiența* vizează totdeauna personalitatea, relațiile sociale ale individului, pe cînd defectul... se referă întotdeauna la un organ, la un aparat sau sistem. Deficiența este o tulburare a personalității, o proiectare a defectului în planul dezvoltării psihice"[3].

Deficiența, astfel definită, este un termen psihopedagogic, care desemnează o stare a personalității și un raport de interdependență socială, așa cum de altfel se utilizează în psihologia și pedagogia contemporană. Dar deficiența, după cum se află scris în toate dicționarele, provine de la *deficientia* (lat.), transmis, se pare în literatura de specialitate, prin intermediul cuvîntului *déficience* (fr.), care, însă, nu este derivat de la *defectus (defaut). Déficience* în limba franceză — „insuficiență organică sau mintală"[4], în *Dicționarul limbii române moderne* este fixat ca „o lipsă în integritatea anatomică și funcțională a unui organ, sau lipsa unei facultăți fizice sau psihice"[5]. Deci, deficiența vizează funcționalul și relaționalul, ceea ce are cu totul altă semnificație pentru o perspectivă sistematică a psihologiei. Oricum, ca noțiune se poate încadra în terminologia operantă a psihologiei. O „defectologie" nu poate să se constituie ca disciplină științifică supraordonată diferitelor ramuri ale psihologiei.

Una din marile deformări științifice introduse de către optica defectologică a fost aceea a ignorării dialecticii normal-patologice. Defectologul este un pedagog care educă și învață copilul deficient „în funcție de tipul și gravitatea deficienței fizice sau mintale", nu în funcție de *modificările* produse de deficiență în structura și funcționalitatea personalității. O atare optică a respins orice legătură a deficienței cu patologicul.

Aceste modalități de a separa în cadrul unui aceluiași organism și a unei aceleiași personalități defectul — care înainte de toate este o entitate gnozeologică medicală, ca de pildă, orbirea, surditatea, tulburarea de limbaj etc. — de procesul patologic care s-a încheiat odată cu producerea defectului, constituie încă o gravă eroare a pretinsei discipline autonome denumită *defectologie*. Și nu asistăm la o simplă confuzie terminologică, ci la o gravă eroare epistemologică și metodologică. De aceea, pentru stabilirea domeniului unei discipline care să se ocupe de personalitatea copilului inadaptat din cauza unor deficiențe de tipuri foarte diferite este absolut necesar să revedem termenii de bază și valoarea lor de acoperire a

---

[3] W. Roth, D. Ciumăgeanu, *Conceptul de „defect" și „deficiență" în cercetarea defectologică*. Sesiunea științifică a Institutului de științe pedagogice, București, decembrie, 1964. p. 9.

[4] *Nouveau Petit Larousse*, Librairie Larousse, Paris, 1971, p. 222.

[5] Dicționarul limbii române moderne, Ed. Academiei R.S.R. Buc., 1966.

realității pe de o parte, iar pe de altă parte, forța lor operațională în realitatea în care îi utilizăm.

Începînd din 1944, Consiliul Tehnic al copilăriei deficiente sau în pericol moral, precum și unii autori autonomi ca J. Rostand, Lebovici, Lagache etc. au încercat să stabilească criteriile fundamentale de clasificare a categoriilor de copii inadaptați. Toate formulele propuse au trebuit să țină seama de relația normal-patologică *în cadrul procesului de integrare și realizare a persoanei.* Existența deficienței se plasează într-un context relațional, antroposocial și nu de simplă homeostazie, ca în cazul conceptului de sănătate și opusul său, boală. Am putea avansa că deficiența ca atare reprezintă o formă specială a raportului normal-patologic.

Numai că în viziunea interdisciplinarității acestor discipline, problema nu se mai pune de a stabili granițele precise între normal și patologic, ci de a explica formele complexe ale realității bio-psiho-sociale (ale personalității umane) care prin formele și forțele de solicitare integratoare și prin potențialele de integrare, generează modalități dinamice foarte variate, în care vechile noțiuni de normal și patologic capătă semnificații noi.

Problema relației dintre normal și patologic, ca un criteriu metodologic în activitatea echipelor de specialiști în domeniul inadaptării juvenile, a format obiectul unui simpozion, în 1971 la Paris. Unul dintre participanți, D. Widlöcher, susținea: „Pe plan științific, psihopatologic, eu voi fi înclinat să pretind că în fond, noțiunea de patologic nu servește la nimic și că în definitiv, cu ce avem noi de-a face sînt o serie de forme de *organizare ale personalității*"[6].

R. Zazzo, plecînd de la vastele sale cercetări de echipă complexă în domeniul debilității mintale, observa că: „Trecerea de la normal la patologic rămîne posibilă, analiza uneia prin cealaltă rămîne de asemenea posibilă, însă cu condiția să se respecte dialectica lucrurilor. În defectologie sau în patologie, trebuie întotdeauna să se presupună că *deficitul* este însoțit de *o schimbare calitativă*, trebuie să se presupună întotdeauna o nouă structură de ansamblu, în care elementele capătă semnificații noi"[7].

Această „nouă strucură de ansamblu" este rezultatul unei schimbări calitative. Rămîne să vedem, pas cu pas, în ce sens este dirijată această schimbare. Afirmația lui Zazzo este susținută și de fiziopatologia și de filozofia medicinei, la care nu putem face apel, din nefericire, în articolul de față.

Trecerea în revistă a discuțiilor relațiilor dintre normal și patologic la Simpozionul de la Paris din 1971, publicat în „Revue de neuropsychiatrie infantile et d'hygiène mentale de l'enfance", conceptele despre starea de normalitate și de boală a lui Ch. Bernard, D. Danielopolu, L. M. Isimova, pînă la cele discutate de către Șt. Milcu, se poate conchide că specificul stării de boală se definește în raport de potențialul adaptativ și esența fenomenului integrator: activitatea, fiește, prin măsurarea eficienței raportată la potențialul biopsihologic al individului. De reținut că starea sistemului — baza energetică modificată — modifică la rîndul ei și cantitatea de informație transmisă sistemului social. O adaptare *nonesențială, un minus de adaptare*, constituie o *patologie de structurare și integrare.* Deci, elementul esențial devine cel integrator social.

---

[6] S. Lebovici et col., *Limites entre le normal et le patologique*, în „Revue de neuropsychiatrie infantile et d'hygiene mentale de l'enfance", nr. 5, 1971, pp. 725—749.
[7] R. Zazzo, *Une recherche d'équipe sur la débilité mentale*, Enfance, nr. 4—5, 1960.

Se pare că apropierea de criteriul integralității ne permite să facem saltul calitativ definitoriu ; anume, vom introduce un factor fundamental, cel care permite o atitudine de valoare și decizii, *conștiința.*

Relația dintre conștiință ca formă de sinteză integratoare și starea generală a organismului, demonstrată suficient de medicina și psihologia contemporană, ne descoperă esența fenomenului. Conștiința este „entelechia", forma unitară, echilibrată și stabilă a existenței de ansamblu a organismului și a relațiilor. „În această situație (îmbolnăvire clinică) apare un factor nou, de care se ține seamă într-o măsură insuficientă : *conștiința proprie despre îmbolnăvire,* care creează de fapt actul cel mai important în ruperea *relațiilor normale* dintre organism și mediul de viață... Conștiința despre îmbolnăvire este o particularitate a bolii la om"[8]. Și dacă îmbolnăvirea se obiectivează printr-o modificare a echilibrului ansamblului, prin distorsiunile dintre elementele care compun ansamblul, este firesc ca noțiunea de boală (proces patologic) să fie raportată la *personalitate* ca formă de dezvoltare maximă a individualității complexe umane în cadrul interacțiunilor socio-morale. Boala, prin seismograful conștiinței, modifică cîmpul de forțe al personalității, atît cel interior, cît și cel exterior. În această „goût-a-goût", acumulată pe perioade foarte mari ; dar această acumulare are loc a sistemului, în cazul existenței unei deficiențe fizice sau intelectuale ?

Un proces patologic psihogenetic are nu numai un *stadiu de instalare,* care poate fi variat după o tipologie reactivă neuropsihică, ci are un *stadiu de organizare* nu în sine, ci în structura personalității, care ocupă o parte din copilărie și din adolescență. Trauma psihică la copil poate fi de tip șoc, dar poate fi și „gôut-a-gôut", acumulată pe perioade foarte mari ; dar această acumulare are loc în cadrul procesului de dezvoltare.

Deficientul este un traumatizat datorită faptului că deficiența sa primară — ori de ce natură ar fi — capătă valențe patologice în propria sa conștiință. Pentru sine, deficientul nu se poate identifica cu nedeficientul, decît parțial. De aici o stare de tensiune intrapsihică permanentă, care generează procesul traumatizant.

Consecințele de scurtă sau lungă durată ale autotraumatizării și a exteriotraumatizării sînt : modificarea stării de echilibru a forțelor interioare și a relațiilor exterioare ale persoanei. Or, tocmai acestea sînt elementele esențiale ale patologiei psihosociale pe care autorii citați le-au stabilit ca fiind definitorii.

Poziția tradițională, pe baza căreia *fiecare* disciplină încearcă să definească cît îi aparține din domeniul studiat și ce aparține alteia, nu putea să nu ducă la situații de impas al cunoașterii. Cine va putea măsura sau limita vreodată cît aparține din starea și structura unei personalități a omului fie sănătos, fie bolnav fiziopatologiei, neuropsihiatriei, biochimiei, biologiei, psihologiei normalului, psihologiei clinice sau ecologiei ? O atare modalitate de abordare este incompatibilă — sub raportul eficienței — cu domeniul nostru de cercetare.

•

Sistemul de referințe al diversității. Încercările defectologiei de a se autonomiza pe baza unei teorii a educației și instrucției speciale, a produs — prin-

[8] Ștefan Milcu, *Noțiunea de boală în lumina materialismului dialectic,* în „Materialismul dialectic și științele contemporane ale naturii", Editura politică, p. 199.

tre altele — și o îngustare a zonei de realitate socială în care psihologia deficienților trebuie să opereze. De aceea, nu ni se pare inoportun să ne concentrăm asupra categoriilor care cad sub incidența disciplinei noastre. Dintre clasificările cunoscute nouă, două intră în discuție: cea din 1956 a lui Buckle și Lebovici din cadrul Colocviului O.M.S. și cea prevăzută de R. Lafon, care pornește de la o concepție unitară a cauzei inadaptării — bio-psiho-socială — stabilind o clasificare în funcție de dominanța uneia sau alteia dintre „rădăcinile" fenomenului.

După părerea noastră, cea mai completă clasificare, și în plan orizontal și în plan vertical, ne-o oferă cartea lui R. Lafon *Psycho-pedagogie medico-sociale.*

O redăm pentru complexitatea ei, pe care nici cartea cea mai recentă a lui Grossman și W. Schmitz[9] n-o surprinde.

I. *Inadaptări cu prevalență biologică și somatică.*

A. *Infirmități și handicap:*

1. senzoriale;
2. motorii (marile infirmități motrice, handicapul motor).

B. *Tulburări de limbaje*

C. *Insuficiențe somato-funcționale*

D. *Maladii*

II. *Inadaptări cu prevalența psihică.*

A. *Tulburări simple de conduită, de caracter sau de inteligență*

B. *Insuficiența mintală*

C. *Tulburări de comportament*

III. *Inadaptări cu prevalență socială: inadaptații sociali*

A. *Familiale*

B. *Școlare*

C. *Sociale*

IV. *Reacțiile familiale* sînt amănunțit dezvoltate în cartea lui R. Lafon, *Psycho-sociologie diferentielle des inadaptations juveniles,* Bordeaux, 1960, precum și în „Sauvegards de l'Enfant" nr. 1, 2, 3, 1960.

Există, desigur, în literatura mondială și alte sisteme de cuprindere a formelor de integrare socială. Trecerea în revistă a uneia dintre aceste modalități ne relevă faptul că sub incidența psihologiei deficienților cade o mare *„diversitate a modalităților de inadaptare".* Inadaptarea constituie o atitudine a persoanei vizavi de nucleul social. Deficiența se legitimează, însă, în cadrul procesului de integrare. Numai o integritate echilibrată dinamic a persoanei poate să răspundă integrator.

Punctul arhimedic îl constituie, deci, raportul dintre psihic și procesul de *integrare.* În primul rînd, îi atribuim acestui vast proces o mișcare genetică: stadiile integrative ale structurilor personalității într-o formă din ce în ce mai echilibrată, cu posibilitatea de reglare, autoreglare și autodezvoltare. Această formă a integrării presupune cu necesitate integrarea realității social-spirituale. Este un proces care condiționează și este condiționat. Integrarea condiționează dezvoltarea structurilor personalității și dezvoltarea condiționează integrarea.

Din perspectivă genetică, putem stabili *nivele* de dezvoltare-integrare a personalității. Criteriile de evaluare a inadaptării trebuie să fie date de către integri-

[9] G. Grossman, W. Schmitz, *Sonderpädagogik verhalteusgestörter,* VEB Verlag Volk und Gesundheit, Berlin, 1969.

tatea *personalității* ca ansamblu de relații și operații, pentru că procesul integrării este dominant social. Inadaptarea cu predominanța psihopatologică (este și sociogenă) reprezintă, fără îndoială, o *modificare calitativă a procesului de dezvoltare-integrare al unui anumit nivel.* În sens biologic, nu putem gîndi acest fapt în afara conceptului de boală. Dar am văzut că definirea bolii (indiferent de natura acesteia) are în vedere funcția de reglare a ansamblului și cea de adaptare-integrare. Etiopatogenia tulburărilor de adaptare demonstrează — prin posibilitățile sporite ale clinicii medicale — că într-o proporție de peste 75% sîntem în fața unei modificări de funcționalitate a sistemului nervos central, care nu poate, în condiții traumatizante, să se autoregleze. Modificarea funcției de reglare corticală constituie fără îndoială o patologie stadială. Dovada pertinentă este aceea că metodele pedagogice clasice nu au fost suficiente pentru a redresa procesul. În secolul nostru, medicina — deci investigarea patologicului și terapia acesteia — a depășit de mult bastionul spitalului. Cea mai importantă ramură a medicinei în societatea contemporană este cea profilactică, preventivă. Fără nici o îndoială că sfera psihologiei deficienților trebuie să se întretaie substanțial cu cea a igienei mintale, lucru pe care îl ignorăm cu desăvîrșire.

Dar, întorcîndu-ne la problematica noastră, rămîne să răspundem la o a doua problemă cardinală: deficienții fizici, senzoriali și mentali sînt încadrabili într-o *patologie de dezvoltare*, sau ei urmează o cale genetico-formațională normală? Pentru că, în afară de normalitatea definită ca stare de sănătate, deci de integrare optimală și categoria patologicului, nu mai există o altă categorie. Chiar formele limitrofe fac parte într-o măsură mai mare sau mai mică dintr-o direcție sau alta.

La masa rotundă, pe tema limitei între normal și patologic, despre care am mai relatat, C. Kupernick era de părere că „la ora actuală, noi am depășit studiul evaluărilor pur cantitative și putem să încercăm să facem o analiză structurală a tulburării. Și astfel, de pildă, descoperim în anumite situații, ca în autismul infantil, o veritabilă deficiență de integrare, de decodare a semnalelor, care parvin la copil"[10]. Cu alte cuvinte, trebuie să reconsiderăm conceptul de boală, de proces patologic din punctul de vedere al teoriei informației. Există contribuții foarte valoroase în această direcție, dintre care citățm pe cea a lui C. Bălăceanu[11]. Dar, din perspectivă psihologică, reconsiderarea unor concepte se poate opera pe baza teoriei sistemelor, întrucît tulburările sînt ale psihismului, indiferent de gradul și de gravitatea acestora.

În cîmpul de relații dintre boală (proces patologic), starea de sănătate (homeostazia) și deficiență, putem să stabilim, aplicînd cu strictețe principiul dialecticii normalității, că deficiența constituie o formă *specifică de patologie*, în care dezechilibrul este permanent, tinde să *se organizeze*, în structura personalității, dar manifestările lui, ca de pildă transferul în dinamica integratoare, poate fi *insinuant* sau *brutal.*

Considerînd organismul ca un „sistem", adică o organizare dinamică a unor părți și procese aflate în interacțiune reciprocă[12], trebuie să urmărim modul de

---

[10] S. Lebovici et col., *Limites entre le normal et la pathologique*, în „Revue de neuropsychiatrie infantile et d'hygiène mentale de l'enfance", nr. 5, 1971, pp. 725—749.

[11] C. Bălăceanu, *Il pensiera cibernetica nella medicina*, Minerva Medica, vol. 58, 1967, pp. 4636.

[12] L. von Bertalanffy, *Teoria sistemelor și aplicarea ei în psihologie*, în „Cercetarea faptului social", Ed. politică, 1972, p. 346.

interacțiuni „molare" în cadrul funcției, deocamdată de reglare și autoreglare, pentru a putea șterge granițele atît de artificial stabilite între boală (proces patologic) și deficiență.

Orice echilibru de dezvoltare, stadial, are în structura sa elementele care-l modifică, care-l aduc în stare de dezechilibru integrator. Acest tip de dezechilibru este o formă de trecere în cadrul echilibrului general al sistemului (a se vedea trecerea de la un stadiu la altul în psihologia genetică). Pe acest mecanism se bazează funcția de *autoreglare* a sistemului. Relațiile între părți sau structuri ale persoanei-eu, personalitate-conștiință, trebuie să fie de tipul autoreglării sistemului, să se poată echilibra prin *evoluția* lor. Personalitatea nu reprezintă decît o formă mai reliefată a *autoreglării de evoluție*. Autoreglarea fără evoluție nu este specifică decît sistemelor închise, automate.

„Din nefericire — spune P. Oléron — nici o formă de anomalie nu este perfect simplă și nici perfect analitică și ea dă posibilitatea totdeauna să intervină o pluralitate de factori. Surzii diferă de auzitori prin alte trăsături decît recordul în achiziția limbajului"[13]. Și autorul se oprește în fond tocmai la consecințele tulburării funcției de reglare de evoluție, care nu duc la o minus experiență, cum se crede de obicei, ci la o altă modalitate de experiență și deci la o altă modalitate de construcție. Față de personalitatea surdului într-o lume normală pentru surzi, fenomenul este normal pentru că nu poate fi altfel. Dar, raportat la sistemul personalității umane într-o lume de normali, fenomenul este patologic, pentru că prezintă aceleași caracteristici de bază, văzut prin prisma teoriei sistemelor, ca și boala.

Autoreglarea, pe plan biologic, înseamnă posibilitatea sistemului de a rămîne — esențial, structural și funcțional, totdeauna *integru*, adică un ansamblu echilibrat și *autonom*. Ceea ce este atacat la deficient este tocmai componenta de *ansamblu, integritatea biofiziologică* și, firește, și cea psihologică.

Putem deci conchide că poziția științifică strictă față de deficiență este aceea de a o încadra într-o *patologenie de structurare și integrare a personalității*. De aceea, noi reconsiderăm obiectul psihologia deficienților prin reintegrarea lui *ca nucleu absolut necesar al psihologiei personalității umane*. Se pare că o atare poziție — în momentul actual — conferă psihologiei deficientului mai multă valoare științifică și un mai mare grad de adecvare.

Procesul educațional contemporan a avut de suferit din cauza unor segregări artificiale *in corporis psihologiae*. Este un loc comun afirmația că realitatea condiției umane este un *mixtum compositum* de elemente și procese cu un grad mai mare sau mai mic de tulburări structurale sau funcționale, inițiale sau survenite în condițiile de „stress" ale existenței moderne. Aceste elemente se combină și se recombină, se restructurează în permanență, imprimînd o traiectorie sinusoidală și nu rectilinie destinului uman.

Nu psihologiei îi revine sarcina extrem de dificilă de explicitare a procesului de integrare la diferite nivele ale personalității umane?

Extrapolarea „domeniului" psihologiei deficientului are drept consecință un fenomen social și moral incompatibil cu însăși esența umanismului socialist: deficientului i se creează statut de inferioritate în universul uman.

---

[13] P. Oléron, *Language et pensée, Quelque évidence*, în „Journal international of psychology", vol. 6, nr. 1, Paris, 1971, p. 10.

Confuzia care se face între metodologia de studiere a unor individualități umane grefate de o deficiență fizică, morală sau intelectuală și necesitatea determinării personalității acestora în contextul psihologiei generale a dus la grave confuzii pe planul practicii educaționale și a instituționalizării.

Sistemul de referințe categoriale nu poate avea ca centru de convergență „defectul", ci conceptul ordonator este cel de psihism. Nu o psihologie a defectului este posibilă și utilă, ci o psihologie a personalității copilului și adolescentului care în mod permanent sau în mod pasager prezintă o „deficiență" în procesul de structurare și integrare a personalității. Or, un atare fenomen nu poate fi sesizat decît în cadrul unui domeniu științific unde există toate sistemele de referință.

Despărțirea, uneori dură și tranșantă, a domeniului psihologiei generale (a copilului normal ?!) de cel al deficientului a generat penurie și îngustare de orizonturi și într-o parte și în cealaltă. Nouă ni se pare un nonsens existența unui psiholog specialist în psihologia deficienților fără să fie, în primul rînd, un specialist în psihologia generală în perspectiva căreia, deficiența reprezintă numai o ipostază a personalității umane.

CASA CORPULUI DIDACTIC A JUDEȚULUI ARAD, în colaborare cu filialele societăților de științe biologice și geografice, a editat recent o culegere de studii intitulată *Cunoaștere și acțiune,* care grupează cercetări originale privitoare la flora, vegetația, fauna, monumentele naturii, aspecte legate de relief, soluri, poluarea atmosferei, ecologie, din județul Arad, precum și aspecte metodice privind îmbunătățirea predării biologiei și geografiei în școală. Studiile au fost elaborate de profesori din județul Arad (Tr. Cîrlig, A. Ardeleanu, I. Moldovan, A. Libuș, I. Rațiu, I. Crișan, Fl. Pîrvu, Gh. Crep), sau de cadre didactice din învățămîntul superior și de cercetători din Cluj (dr. I. Pop, F. Täuber, dr. Gh. Văsaru), din Timișoara (R. Teleagă, dr. M. Bizerea, E. Meșter) și din București (Oct. Mîndruț). Lucrarea constituie un bun prilej de a stimula și valorifica preocuparea profesorilor pentru cercetarea fenomenelor biologice și geografice din județul Arad, pentru îmbunătățirea procesului instructiv-educativ prin predarea biologiei și geografiei în școală.

Rolul pedagogiei preventive în munca educativă cu copiii-problemă

Conf. dr. STELIANA NĂSTĂSESCU

Varietatea fenomenului educațional ridică în fața școlii sarcini de cea mai mare importanță : de la formarea copiilor supradotați, la prevenirea și lichidarea abandonului și handicapului școlar. Necesitatea dezvoltării unei pedagogii diferențiale, preventive, în care educarea copiilor-problemă să ocupe locul cuvenit, ni se pare deosebit de importantă, întrucît, așa cum arăta tovarășul Nicolae Ceaușescu, „Școala, învățătorul, profesorul sînt obligați să găsească formele de educație cele mai corespunzătoare...", pentru a asigura o evoluție favorabilă fiecărui copil.

Desfășurarea unei activități instructiv-educative eficiente necesită o temeinică pregătire psihopedagogică, o calificare înaltă, multă răbdare și perseverență din partea educatorilor, mai ales în activitatea cu acei copii, care prezintă permanent anumite abateri de la normele obișnuite și care poartă denumiri diferite : copii dificili, copii-problemă, copii handicapați, copii cu devieri de comportament etc. Cu astfel de copii munca educativă este mai puțin eficientă, iar profesorului îi este greu să lucreze cu ei.

Această categorie de copii prezintă o mare varietate de manifestări, opune împotrivire la educație, respinge mijloacele obișnuite de influențare, are raporturi încordate cu cei din jur : în general, acești copii au un grad scăzut de pregătire pentru viața în colectiv, în societate. Evident, numărul unor astfel de copii este redus, dar din multiple cauze acest fenomen încă mai persistă în școli. Abandonarea lor ar contraveni flagrant cu concepția societății noastre, cu umanismul socialist. În afară de aceasta, orice rebut educativ este virtual un viitor element inadaptat, antisocial, față de care școala, societatea nu pot fi indiferente. Ei trebuie să fie recuperați la timp, pentru a avea o evoluție normală și pentru a fi utili societății. Această sarcină revine în principal școlii și familiei, dar procesul de formare a personalității copilului nu se poate reduce la contribuția celor maturi. El implică în mod necesar și din partea acestor elevi acțiuni de autoeducație, de corectare și autocontrol. Înțelegerea faptului că personalitatea elevului se formează într-un proces unitar de educație, autoeducație și reeducare, este de natură să deschidă în fața educatorilor un cîmp larg de investigații și o perspectivă clară asupra funcției lor.

Cultivarea la elevi din fragedă vîrstă a tendinței și responsabilității pentru perfecționarea conștiinței și conduitei lor, a preocupării pentru corectarea aspectelor negative din propria comportare, constituie o acțiune profilactică, premisă

importantă pentru asigurarea efecienței muncii instructiv-educative. Dar improvizațiile sînt dăunătoare. Elucidarea prealabilă a cauzelor care au determinat apariția diverselor devieri este o condiție a desfășurării unei munci eficiente cu acești copii.

O categorie frecventă de influențe externe, care contribuie la apariția fenomenului de dificultate pedagogică o constituie *carențele climatului familial*, care pot viza atmosfera amorală (părinți alcoolici, certați cu legile, care duc o viață parazitară), fie neînțelegeri grave între părinți (care ajung sau nu la destrămarea familiei, dar care reflectă o totală lipsă de afecțiune și respect reciproc), manifestarea irațională a dragostei față de copii etc. Deși atît de diferite ca esență, aceste condiții în care copilul își desfășoară viața în familie facilitează producerea celor mai variate devieri de comportament, stagnări sau dereglări în dezvoltarea lui psihică.

Lipsa de supraveghere care permite elevului de diferite vîrste să dispună de timpul său cum crede de cuviință, este o altă cauză, care face ca, adeseori, copilul să cadă sub influența negativă a străzii, a unor copii mai mari, certați cu munca și disciplina, copii care, atît în familie, cît și în școală, nu găsesc satisfacție, trăiesc sentimentele de frustrare, de înstrăinare, dînd din ce în ce mai puțin din timpul lor pregătirii pentru școală și, obținînd rezultate mai slabe, fapt ce le accentuează pornirea de a abandona școala, de a evita contactul cu educatorii, ale căror cerințe le amintesc mereu de situația neplăcută în care se găsesc.

Greșelile unor profesori în activitatea cu elevii pot duce, de asemenea, la apariția unor devieri în dezvoltarea elevilor. La baza acestor greșeli pot sta cauze foarte diferite: decalajul între sarcinile educative și ritmul de formare a măiestriei pedagogice, subiectivismul în apreciere, datorat insuficientei cunoașteri a psihologiei copilului, lipsa tactului pedagogic, a nestăpînirii de sine etc. Practica demonstrează că, cu cît nivelul de competență pedagogică este mai scăzut, cu atît există un pericol mai mare de a interpreta eronat diversele aspecte ale comportării copiilor. Într-o școală s-a cerut profesorilor să numească elevii pe care ei îi consideră problemă și să-i caracterizeze. Cercetarea datelor primite a arătat că, numai în două cazuri din zece, părerile profesorilor au corespuns în unanimitate.

Repetența este o altă problemă de natură să deregleze profund dezvoltarea psihică a elevului. Despărțirea lui de colectiv, venirea lui într-o clasă unde va fi privit printr-o prismă nefavorabilă, pierderea interesului pentru studiu și a încrederii în profesori, ca și în sine, înăsprirea pedepselor în familie, supravegherea mai atentă, iată cîteva urmări ale repetenției, cu grave repercusiuni asupra conduitei și evoluției elevului repetent.

Adeseori un astfel de elev suferă, se simte dezrădăcinat, trăiește complexe de inferioritate, care duc la apariția tendinței de a demonstra cu orice preț celor din jur contrariul și, firesc, neputînd face acest lucru în procesul de învățămînt, din cauza lacunelor din cunoștințele sale găsește alt domeniu de „afirmare" rapidă: grosolănia, sfidarea profesorilor, afișarea indiferenței, folosirea forței fizice cu cei mai slabi etc. Aceste manifestări negative fățișe sînt o dovadă a traumelor psihice pe care le-a produs repetența și ele necesită o tratare cu maximum de competență pedagogică.

Practica dovedește că prevenirea rămînerii în urmă la învățătură este o muncă mult mai ușoară și de natură să elimine pericolul unor devieri grave ale

evoluției elevului repetent. Dar trebuie avut în vedere faptul că, o influență negativă sau pozitivă nu determină în mod automat o influență hotărîtoare asupra copilului. Cînd copilul are deja o concepție clară despre muncă și viață, cînd este conștiincios, preocupat de a fi util, ataşat de educatori, dispune de o rezistență morală care-l face imun în fața unor influențe oricît de nocive.

Un pericol deosebit pentru evoluția copilului îl prezintă combinarea mai multor influențe negative în aceeași perioadă de timp, convergența și focalizarea lor asupra aceluiași elev. Stabilizarea unui astfel de climat prezintă un pericol real pentru educarea celui în cauză, iar prevenirea ei este o îndatorire de prim ordin a educatorului.

Influențele negative externe acționează asupra personalității elevului numai în cazul unor relații defectuoase, conflictuale cu cei apropiați, părinți, profesori, colegi etc. Dar nu numai școala și familia pot contribui prin defecțiunile din activitatea lor la apariția dificultăților în evoluția unor copii. Există și cauze interne, care trebuie să fie diagnosticate cu maximum de grijă de fiecare educator. Cunoașterea particularităților individuale psihice și morale ale elevilor constituie condiția *sine qua non* a unei munci educative eficiente în condiții normale ; cu atît mai mult se impune aceasta în cazurile cînd este necesară o activitate educativă cu caracter corectiv, terapeutic.

Tipul de sistem nervos, temperamentul, experiența de viață, capacitatea de autocontrol etc., sub orientarea și conducerea educatorului duc la o anumită evoluție a fiecărui copil. Deși în esență și elevul dificil are trăsături similare cu ceilalți copii de aceeași vîrstă, el se remarcă prin anumite particularități deosebite, dintre care cele mai semnificative sînt : trăsături contradictorii ; o dezvoltare intensă a sentimentelor în detrimentul inteligenței sau invers ; o experiență de viață care depășește mult limita lui de viață, dar cu predominante elemente negative și un orizont cultural foarte scăzut ; o comoditate crasă, lene, alături de trebuințe foarte mari etc. ; raporturi conflictuale îndelungate cu cei apropiați, care determină o serie de reacții și pe care el le interpretează de obicei eronat ca fiind răutate, lezarea demnității etc. Este interesant de reținut că, dacă inițial unele conflicte se declanșează din vina, dar fără voia lui, iar copilul regretă cele întîmplate, suferă și se neliniștește ; dacă nu găsește la cei din jur căldură și înțelegere, starea conflictuală se generalizează, se permanentizează și astfel de elevi sînt tentați să facă răspunzători pe alții de starea conflictuală declanșată de propria lor comportare necorespunzătoare ; atitudine egoistă față de viață, fuga după satisfacții primare ; o instabilitate excesivă a sentimentelor, intereselor, dorințelor ; rezistență la influențele educatorilor, mai ales dacă are senzația că nu-l respectă, că-l consideră obiect al educației ; împotrivirea deliberată la acțiunile educative constituie un semnal de alarmă, care trebuie să avertizeze profesorul asupra caracterului complex al devierii în dezvoltarea elevului, ca și a unor serioase greșeli în munca educativă ; lipsuri în dezvoltarea voinței, încăpățînare, capricii, indisciplină etc. ; neavînd voință proprie, neagă această calitate și la cei din jur, sau se supune fără discernămînt unor copii duri, îngîmfați, despre care cred că posedă această calitate.

Datele concrete despre diferitele manifestări negative ale copilului trebuie corelate cu sistemul motivațional care le-au determinat, le justifică și care, în același timp, orientează raporturile sale interumane. Reacția fiecărui copil la influențele educative este generată tocmai de această sferă motivațională. Între

nivelul devierilor comportamentale şi gradul de percepere a influenţelor educative există o strînsă dependenţă : de la o reacţie pozitivă într-un stadiu incipient, la o percepere corectă, dublată însă de momente de derută, întrucît nu cunoaşte modalitatea de a se corecta, într-un stadiu mai avansat. În cazul unor devieri mai grave, copiii au tendinţa spre scepticism şi îngîmfare, pot arbora o atitudine de totală indiferenţă. În astfel de situaţii educatorul reuşeşte să-i determine să acţioneze în conformitate cu cerinţele sale numai pe baza unui control intransigent. Şi, în sfîrşit, se pot întîlni cazuri în care asemenea elevi manifestă o reacţie permanentă de împotrivire, care „s-au obişnuit" să trăiască în tensiune, într-o stare conflictuală continuă şi pe care s-ar părea că nimic n-o mai poate îndrepta. O condiţie esenţială a eficienţei muncii educative cu aceşti elevi o constituie stabilirea corectă a conţinutului trăsăturilor lor pozitive şi negative şi a unei corelări precise între aceste trăsături. Existenţa anumitor trăsături pozitive în conduita sau caracterul copiilor sau a unor încercări, fie chiar timide, de autoanaliză şi autoapreciere constituie un punct de sprijin deosebit de important pentru munca de reeducare. În cazurile în care aceste elemente nu există sau nu sînt depistate de educator, procesul de corectare este mult mai anevoios şi dă rezultate într-un timp mult mai îndelungat.

Practica unor educatori pasionaţi şi cu experienţă dovedeşte că, deşi nu este deloc uşor de stabilit dintr-o dată cu precizie stadiul acestor dificultăţi, chiar şi schiţarea lor incipientă este de natură să deschidă o perspectivă mai clară în munca de reeducare şi să permită, pe baza măsurilor adoptate, studierea mai aprofundată şi corectarea concomitentă a fenomenelor negative. Neglijarea sau amînarea diagnosticării sferei şi nivelului devierilor comportamentale pot avea urmări foarte grave, întrucît permit exercitarea şi dezlănţuirea nestingherită a unor influenţe negative, acumularea de către aceştia a unor experienţe amorale mult mai greu de anulat mai tîrziu.

Viaţa şi activitatea în şcoală, în familie, raporturile interumane în care sînt incluşi aceşti elevi furnizează profesorului date deosebit de valoroase pentru cunoaşterea lui. Nu trebuie însă uitat că elevul însuşi poate contribui la defrişarea acestui teren fragil şi minat, care este lumea lui spirituală. De aceea, investigarea opiniei sale în legătură cu diferitele probleme care-l preocupă, părerea despre sine, pot fi de un real folos. Caracterul subiectiv al unor astfel de date nu constituie o piedică, ci un plus pentru munca educativă, căci numai corelînd datele obiective cu cele despre trăirile, sentimentele subiectului putem cunoaşte modul cum se reflectă asupra lui influenţele externe şi numai astfel putem diagnostica şi proiecta cît mai aproape de adevăr, viitoarea sa evoluţie. Dar cu cît nivelul dificultăţilor este mai avansat, cu atît copilul şi familia sa sînt mai greu de abordat.

Obţinerea datelor amintite nu constituie decît un prim pas în vederea elaborării unui plan de acţiune, menit să asigure evoluţia normală fiecărui copil. Este necesar, însă, ca profesorul să-şi clarifice o serie de probleme de principiu în legătură cu esenţa şi funcţiile procesului de reeducare şi, de aici, sarcinile specifice ce revin şcolii, familiei şi elevului în acest proces. Esenţa acestui proces nu poate fi redusă numai la corectarea unor trăsături negative ci, aşa cum afirmă Kocetov, ea cuprinde normalizarea întregii vieţi psihice a copilului, dezvoltarea întregului fond pozitiv al personalităţii sale.

În privinţa funcţiilor specifice ale reeducării, profesorul va urmări dinamica procesului respectiv. În stadiul iniţial, va acorda atenţie cuvenită funcţiei de

restabilire a trăsăturilor pozitive, pentru a activiza potențialul constructiv al subiectului. Prin respectul acordat, printr-o atitudine plină de atenție, el va trezi încrederea elevului în forțele sale și sentimentul de recunoștință față de educator.

Cea de-a doua funcție — compensatorie — completează pe prima și vizează *necesitatea de a declanșa stări psihice mai complexe:* înțelegerea necesității schimbării atitudinii proprii, dorința de a obține succes în activitățile mai accesibile lui și de a merita în felul acesta stima colegilor și a educatorilor. În această ordine de idei se cuvine să subliniem că nu totdeauna este ușor de declanșat încrederea elevului în propriile posibilități. De aceea este necesar ca, inițial, educatorul să-i orienteze eforturile în acele domenii, în care copilul are șansa de a obține succese cît mai rapide și mai sigure. Cu cît copilul prezintă un grad de dificultate mai înalt, cu atît va trăi mai profund clipa reabilitării față de alții, dar și față de sine.

Cea de-a treia *funcție cu rol stimulatoriu* este urmarea firească a celor anterioare și urmărește activizarea multilaterală a trăsăturilor pozitive, în vederea reducerii continue a deprinderilor negative și treptat dispariția lor.

Funcția corectivă cea mai importantă vizează eliberarea cît mai rapidă a elevului-problemă de povara trăsăturilor și deprinderilor negative, prin orientarea atenției sale asupra calităților și să-i organizeze astfel activitatea încît rezultatele ce le va obține să facă cu neputință întoarcerea vechilor devieri din comportamentul lui.

Sarcinile fundamentale ale unei munci de corectare a copiilor-problemă vizează în principal următoarele direcții: includerea elevului-problemă în viața colectivului, astfel încît reeducarea însăși să devină un element component al muncii de educație, iar procesul de corectare să aibă un caracter discret, să nu transforme elevul într-un „obiect" ce poate fi prelucrat în văzul tuturor; perfecționarea raporturilor interumane din cadrul colectivului, astfel încît copilului respectiv să i se asigure un statut favorabil, care să-l stimuleze în eforturile sale de corectare.

Numeroase studii atrag atenția asupra legăturii care există între locul elevului în colectiv și unele trăsături ale personalității sale. Aceasta obligă fiecare profesor să cunoască sfera raporturilor respective, criteriile de apreciere și respingere între elevi și să ia măsuri pentru a asigura fiecărui elev un statut pozitiv, întrucît numai în felul acesta există garanția exercitării unor influențe pozitive și implicit cultivarea atașamentului elevului față de școală. Majoritatea cercetătorilor apreciază că pregătirea psihopedagogică a profesorului este o condiție primordială pentru educarea și recuperarea copilului cu devieri de comportament. Subliniind necesitatea desfășurării unei acțiuni pedagogice unitare de reeducare a copiilor-problemă, se conturează cîteva domenii principale.

I. *Munca cu profesorii pentru prevenirea greșelilor educative:* organizarea unor cicluri de dezbateri pe teme de etică pedagogică în lumina „Proiectului de norme ale eticii și echității socialiste"; stabilirea în colectivul pedagogic a unor cerințe comune, specifice față de fiecare elev, în funcție de particularitățile devierii sale; popularizarea sistematică a experienței pozitive a unor colective de profesori și elevi în acest domeniu.

II. *Activitatea cu diriginții.* Trebuie menționat că, deși s-au obținut numeroase succese în domeniul muncii educative, în ceea ce privește dirigenția, continuă să fie departe de necesitățile vieții școlare. Una din condițiile esențiale ale muncii

eficiente a dirigintelui cu această categorie de copii se referă la cunoașterea lor multilaterală, antrenarea părinților, colectivului de profesori și elevi în activitatea educativă. Prin devotamentul, tactul pedagogic, competența și generozitatea sa, profesorul-diriginte poate deveni pentru elevul-problemă cel mai prețuit și apropiat sprijin. Normalizarea raporturilor elevului-problemă cu școala și familia, organizarea activității lui astfel, încît în fiecare zi să înregistreze noi succese, sînt aspecte esențiale ale activității terapeutice.

III. *Atragerea familiei în opera de corectare a elevului-problemă* este o condiție importantă și cu atît mai greu de realizat, cu cît educatorul nu poate pătrunde ușor în intimitatea acestui organism. Concepînd o muncă sistematică de propagandă pedagogică și etică în rîndul părinților, educatorul are datoria, în același timp, să stimuleze resursele elevului însuși în activitatea de perfecționare a conduitei și sferei sale motivaționale. În acest mod, fie că se normalizează mai ușor raporturile părinți-copii, cînd este necesar și posibil, fie că se formează la elevii proveniți din familii cu un climat profund viciat, acea rezistență morală proprie, de natură să-i asigure o evoluție pozitivă.

IV. *Stimularea și îndrumarea muncii de autoeducație a copiilor-problemă.* Pentru antrenarea elevilor în procesul de corectare și perfecționare a propriei conduite și personalități este necesar ca ei înșiși să fi înțeles profund necesitatea de a-și aduce contribuția la corectarea conduitei lor, să aibă aspirații și reprezentări morale pozitive, să fie însuflețiți de dorința de a autoanaliza și autoaprecia în mod obiectiv conduita și comportarea lor și, în sfîrșit, să dorească să se numere printre elevii cei mai buni, stimați de colegi și educatori. Înarmarea elevilor cu mijloace adecvate de autoperfecționare, stimularea eforturilor respective de opinia exigentă a colectivului și încurajarea lor cu tact de către educatori, conduc la obținerea unor rezultate hotărîtoare în transformarea unor astfel de elevi.

Atîta vreme cît numeroasele probleme cu care se confruntă practica școlară vor sta numai în atenția cercetătorilor, există pericolul ca aria fenomenelor abordate să fie limitată, iar aplicarea concluziilor să se facă tardiv în școală. Înfăptuirea sarcinii trasate Ministerului Educației și Învățămîntului de tovarășul Nicolae Ceaușescu, în vederea asigurării unei pregătiri psihopedagogice, teoretice și practice superioare, fiecărui profesor, ca și aceea cu privire la integrarea învățămîntului și cercetării cu producția, constituie condiția de bază pentru dezvoltarea pedagogiei românești și revoluționarea activității instructiv-educative.

BIBLIOGRAFIE

Nicolae Ceaușescu, *Cuvîntare la Plenara C.C. al P.C.R. din 18—19 iunie 1973, cu privire la dezvoltarea și perfecționarea învățămîntului.*

Anna Bonvoir, *La Pédagogie corrective*, P.U.F., 1970.

A. I. Kocetov, *Perevospitanie podrostka, Izdanie Pedagoghika*, Moskva, 1972.

W. de Coster (Grand) *Le handicap socio-cultural et sa compensation differants approches-problèmes*, Recherche en education, Bruxelles, 1973.

G. T. Dumitrescu, *Psihopedagogia în fața repetenției școlare*, „*Revista de pedagogie*", nr. 8/1971.

Const. Păunescu, *Sistema de prevenire și recuperare a handicapului intelectual*, „Revista de pedagogie", nr. 6/1971.

ŞCOALA ŞI PEDAGOGIA ROMÂNEASCĂ LA JUBILEUL CELOR 30 DE ANI DE LA ELIBERARE

Dezvoltarea învăţământului în judeţul Dolj în anii construcţiei socialiste

Prof. AUREL BOLD,
inspector general şcolar

Dezvoltarea culturală în judeţul Dolj, strîns legată de evoluţia ascendentă a învăţămîntului, ilustrează pregnant întregul proces revoluţionar care s-a desfăşurat în anii puterii populare în domeniul ridicării culturale a poporului nostru.

În municipiul Craiova, ca de altfel şi în celelalte 94 localităţi (4 oraşe şi 90 comune) ale judeţului, întîlnim concretizate toate înfăptuirile realizate de popor sub conducerea partidului în domeniul învăţămîntului, ştiinţei, culturii şi artei.

Doljul contemporan, care cuprinde 3,1% din suprafaţă şi 3,6% din populaţia ţării, s-a înscris în anii socialismului printre cele mai dezvoltate zone ale ţării.

Municipiul Craiova, reşedinţă a judeţului, a devenit astăzi un puternic centru industrial şi cultural-ştiinţific ce poate fi considerat, pe drept cuvînt, focarul de propulsie a întregului sistem economico-social al acestor meleaguri.

Documentele Congresului al X-lea, Conferinţa Naţională a P.C.R., precum şi plenarele Comitetului Central al partidului din 3—5 noiembrie 1971 şi 18—19 iunie 1973, jalonînd direcţiile de dezvoltare a patriei noastre sub raport economic, politic şi social-cultural, au ridicat la noi cote activitatea creatoare a oamenilor muncii. Evenimentele politice deosebite ale acestui an — sărbătorirea celei de-a XXX-a aniversări a Eliberării patriei de sub jugul fascist şi Congresul al XI-lea al P.C.R. — adaugă un plus de semnificaţie realizărilor obţinute pînă în prezent, impunînd nu numai sporirea eforturilor, dar şi exigenţă maximă faţă de modul în care trebuie îndeplinite directivele trasate pentru dezvoltarea ascendentă a economiei şi culturii româneşti.

* * *

În cele ce urmează încercăm o succintă trecere în revistă a principalelor momente şi aspecte ale dezvoltării social-culturale a Doljului, prin prisma realizărilor obţinute, comparativ cu trecutul, relevînd astfel perspectivele de dezvoltare ale judeţului nostru, în ansamblul economiei naţionale.

Cu toate că de pe aceste meleaguri s-au ridicat o serie de oameni care au constituit fala ştiinţei, artei şi tehnicii naţionale şi mondiale — H. Coandă, N. Titulescu, C. Brâncuşi, Gh. Ţiţeica, G. Constantinescu ş.a. — nu putem vorbi despre

existența unor forme ale învățămîntului superior sau tehnic-postliceal la Craiova sau în județul Dolj, înainte de Eliberarea țării noastre de sub jugul fascist.

Învățămîntul liceal era destul de redus. Anul 1938—1939 — considerat ca anul cu cel mai înalt nivel de dezvoltare atins de România burghezo-moșierească — consemna existența a patru licee teoretice de stat situate la Craiova, care cuprindeau 709 elevi, precum și cîteva școli secundare particulare cu un număr mic de clase, care școlarizau copii ai burgheziei și moșierimii din județul Dolj sau alte județe vecine. Față de populația școlară care frecventa cele 473 școli generale din județ în acea vreme — circa 59 000 elevi — cuprinderea în liceele de stat era doar de 1,2%; această cuprindere apare și mai scăzută dacă avem în vedere și faptul că liceele de stat din Craiova școlarizau tineri și din celelalte județe ale Olteniei, în care învățămîntul liceal era și mai slab dezvoltat.

Obligațiile materiale ridicate — taxe școlare, gazde costisitoare, manuale — făceau ca pătrunderea în aceste licee să fie posibilă aproape numai pentru fiii burgheziei și moșierimii.

Despre existența *învățămîntului profesional*, postgeneral, se poate vorbi și mai puțin; anul 1938—1939 înregistra doar 296 de copii ce se pregăteau prin ucenicie la locul de muncă, în atelierele micilor meseriași.

Învățămîntul liceal de specialitate a fost reprezentat, în anul 1938, prin 2 școli normale de învățători (una de băieți și una de fete) cu 640 elevi și 4 licee industriale și comerciale cu 1 120 elevi. O bună parte din elevii acestor școli erau recrutați din afara județului Dolj.

Nu existau forme de învățămînt — elementar sau mediu — de artă și nici școli speciale pentru copii deficienți.

Cît privește *învățămîntul preșcolar*, în anul școlar 1938—1939, funcționau pe teritoriul județului Dolj 37 unități, cu orar redus, care aveau înscriși 2 766 copii. Despre un învățămînt preșcolar, care să sprijine familiile muncitorilor de la orașe și sate, nu putea fi vorba.

Transformările revoluționare din România care au avut loc în perioada 1944—1948 au cuprins, alături de dezvoltarea economico-socială a națiunii noastre, și sistemul de învățămînt. Anul 1948, anul reformei învățămîntului, a reprezentat un veritabil salt în dezvoltarea învățămîntului din județul Dolj, nu numai sub raportul conținutului, ci și al diversificării tipurilor de școli, al creșterii capacității de cuprindere și al creării condițiilor optime de învățătură pentru întregul tineret.

Profundele schimbări economico-sociale ce s-au petrecut în Oltenia și, respectiv în județul Dolj, au făcut necesară și posibilă împlinirea unei vechi dorințe a intelectualității progresiste din aceste locuri, de a se înființa o universitate în vechea „Cetate a Banilor". Astfel, prin Legea nr. 138/25 din aprilie 1947 a început prima etapă — etapa premergătoare — a creării universității craiovene, realizîndu-se, „La o sută de ani de la Proclamația citită pe Cîmpia Islazului", dorința revoluționarilor anului 1848. Din inițiativa și cu sprijinul Partidului Comunist Român, s-a înființat în anul 1948 *Institutul agronomic* din Craiova, chemat să pregătească cadre de specialiști pentru agricultură, horticultură și mecanizarea agriculturii. În anul 1950 ia ființă Institutul de mașini și aparate electrice, ca urmare a dezvoltării într-un ritm susținut a industriei constructoare de mașini energetice în Oltenia. În 1959 se înființează o nouă instituție de învățămînt superior la Craiova — Institutul pedagogic — care funcționează cu facultățile: științe naturale, matematică, fizică-chimie, istorie-geografie și filologie.

În anul 1966 s-a încheiat prima etapă din istoricul învățămîntului superior craiovean, luînd ființă, la indicația conducerii superioare de partid, Universitatea din Craiova.

De la înființare și pînă în prezent, Universitatea din Craiova a cunoscut o evoluție ascendentă. Cei 25 de ani de învățămînt superior agronomic craiovean, aniversați recent (1973), au dat agriculturii țării 4 354 cadre de ingineri bine pregătiți. De asemenea, au fost pregătiți și dați producției numeroși specialiști în electronică, automatică, științe economice, precum și un număr însemnat de cadre didactice.

Spre a ilustra nivelul de dezvoltare a învățămîntului craiovean, prezentăm situația anului universitar 1973—1974 : în cele 10 facultăți cu 34 secții sînt cuprinși 7 132 studenți, din care 4 218 la cursul de zi. Menționăm că în ultimii ani Universitatea craioveană s-a înscris în circuitul internațional, școlarizînd un număr însemnat de studenți străini. A crescut substanțial spațiul de școlarizare și cazare, numărul de ateliere și zestrea stațiunii didactice experimentale, fondul de cărți și documentar al bibliotecii, numărul burselor etc.

Craiova a devenit nu numai un centru de pregătire universitară, ci și de pregătire permanentă și de perfecționare a unor cadre. În acest sens menționăm crearea Filialei Academiei de științe social-politice — de învățămînt postuniversitar — pentru o serie de cadre din aparatul de partid și de stat, precum și a filialei I.C.P.P.D.

Învățămîntul liceal cunoaște, de asemenea, o dezvoltare de-a dreptul spectaculoasă (vezi fig. nr. 1), de la cinci licee de cultură generală cu 1 535 elevi, în anul școlar 1948—1949, s-a ajuns la 17 licee real-umaniste cu 7 600 elevi în 1973—1974, iar de la patru licee de specialitate cu 1 200 elevi s-a ajuns ca în acest an școlar numărul lor să fie de 12 cu 6 900 elevi. Acestora li se adaugă un liceu de muzică și artă plastică cu 600 elevi și un liceu pedagogic cu 607 elevi.

Din această prezentare sumară rezultă că liceele de specialitate dețin o pondere din ce în ce mai mare în ansamblul învățămîntului liceal. Începînd *cu anul școlar 1972—1973*, în anul I al liceelor de specialitate a fost cuprins un număr de elevi egal cu cel din anul corespunzător de la liceele real-umaniste. Procesul de dezvoltare al acestora continuă.

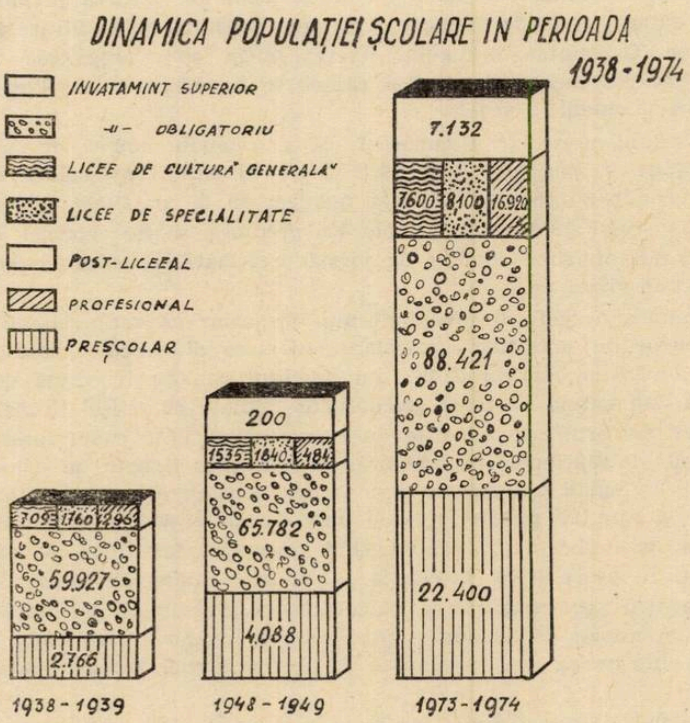
Măsurile stabilite de către Inspectoratul școlar județean pentru îndeplinirea sarcinii trasate prin Hotărîrea Plenarei C.C. al P.C.R. din 18—19 iunie 1973, cu privire la generalizarea primei trepte a liceului, vor asigura cuprinderea, începînd cu anul școlar 1974—1975, a întregului efectiv de absolvenți ai clasei a VIII-a.

Pe linia dezvoltării și perfecționării continue a învățămîntului liceal mai trebuie relevat și faptul că s-au întreprins măsuri de diferențiere organizatorică și de conținut — pe clase sau chiar unități întregi — în vederea ridicării nivelului pregătirii științifice, umaniste sau practice a tineretului. Astfel, s-au înființat clase speciale de matematică, fizică, chimie, biologie, în cadrul Liceului „N. Bălcescu"—Craiova, secții cu program de educație fizică în cadrul aceluiași liceu, s-a reprofilat Liceul nr. 3—Craiova în liceu cu limba de predare franceză etc. De asemenea, într-un număr de licee real-umaniste sau de specialitate predarea se face pe cabinete. Învățămîntul de specialitate postliceală și de maiștri s-a dezvoltat în perioada 1948—1973 atingînd cifra de 11 unități cu 1 350 elevi.

Învățămîntul profesional, postgeneral, a cunoscut o dezvoltare mult mai spectaculoasă, demonstrînd orientarea tineretului nostru spre munca productivă

pe de o parte, iar pe de altă parte răspunderea la cerințele dezvoltării economiei în această zonă a țării. Dacă în anul școlar 1948—1949 se înregistrau numai 484 elevi ce se pregăteau prin ucenicie la locul de muncă, în anul școlar 1968—1969 numărul elevilor cuprinși în cele 18 școli profesionale era de 16 920, din care 7 000 cuprinși în ucenicie la locul de muncă.

Caracteristic pentru evoluția învățământului profesional, în această etapă, este diversificarea, potrivit cerințelor de forță de muncă pentru economia locală.



Astfel, s-a dezvoltat învățământul profesional pentru industria chimică, industria constructoare de mașini, industria energetică, agricultură, comerț, industria alimentară, transporturi etc.

Învățământul general din județul Dolj a marcat în dezvoltarea sa, în perioada 1948—1974, linia ascendentă a întregului învățământ general din țara noastră; generalizarea școlii de 7 ani, apoi de 8 ani și, în ultimul timp, generalizarea școlii de 10 ani. Dacă în anul școlar 1938—1939 în cele 473 școli generale erau cuprinși 59 000 elevi, în anul școlar 1948—1949 numărul acestora a crescut la 65 782, pentru ca în 1968—1969 să se ridice la peste 108 000 elevi. În anul școlar 1973—1974 numărul unităților școlare din ciclul primar și gimnazial este de 375 cu un efectiv de 88 421 elevi. Diminuarea numărului unităților școlare se datorește comasării unor școli situate în aceeași localitate, în unități școlare mai mari.

Paralel cu învățământul general obligatoriu, în perioada 1948—1973, a apărut și s-a dezvoltat *învățământul special*, pentru elevii cu deficiențe de auz, vorbire etc.

Pornindu-se cu 4 unități școlare speciale în 1948—1949, care școlarizau 944 elevi s-a ajuns ca în anul școlar 1973—1974 numărul acestora să crească la 6 unități școlare cu peste 1 400 elevi.

Menționăm că a fost școlarizat întregul efectiv de copii de vîrstă școlară. Contingentul absolvenților școlii generale la sfîrșitul anului școlar 1972—1973 a fost de 10 745 absolvenți, adică de peste 13 ori mai mare decît în 1938 și de aproape 5 ori mai mare decît la sfîrșitul anului școlar 1948—1949. Consecințele acestui proces sînt evidente : lichidarea totală a analfabetismului, sporirea nivelului de cultură și civilizație a oamenilor muncii, creșterea gradului de calificare profesională a muncitorilor. Orientarea întregului tineret școlar spre pregătirea tehnico-productivă, în vederea integrării cît mai rapide în producție a absolvenților, apare ca o trăsătură dominantă a școlii.

Învățămîntul preșcolar a cunoscut, ca și celelalte cicluri de învățămînt, o amplă dezvoltare în perioada 1948—1973. Celor 75 unități preșcolare existente în 1948, care cuprindeau 4 088 copii, li s-au adăugat an de an altele, ajungîndu-se ca, în actualul an școlar 1973—1974, în cele 405 grădinițe să fie cuprinși 22 400 copii, adică 61,15% din numărul copiilor de vîrstă preșcolară, constituind 88% din numărul copiilor în vîrstă de 5 ani.

În dinamica dezvoltării învățămîntului preșcolar ne reține atenția creșterea masivă a numărului unităților preșcolare sezoniere din mediul sătesc, al căror număr este de 328 și cuprind 65,1% din numărul copiilor în vîrstă de 3—5 ani. De asemenea, s-a extins numărul grădinițelor cuplate cu creșe. Numai în municipiul Craiova numărul acestora este de 6 cuprinzînd 1 640 copii, fiind amenajate pe lîngă marile întreprinderi (Combinatul de confecții, Grupul de uzine „Electroputere" etc.). Adăugînd acestora cele 18 creșe amenajate pe lîngă întreprinderi, instituții sau la sate, ne putem forma o impresie clară asupra sprijinului acordat de către stat, prin sistemul învățămîntului preșcolar, familiilor de muncitori și țărani ocupați în procesul de producție a bunurilor materiale. Măsurile luate în ultimii ani pentru perfecționarea și modernizarea învățămîntului preșcolar, introducerea într-un număr de 22 unități preșcolare a învățării unei limbi străine, au contribuit la integrarea mai pregnantă a acestei forme în sistemul nostru de învățămînt.

În municipiul Craiova funcționează și o casă de copii preșcolari, cu o capacitate de cuprindere de 65 copii, precum și o grădiniță pentru copiii cu deficiențe de auz.

Dezvoltarea învățămîntului preșcolar, general și postgeneral în județul Dolj este ilustrată și de realizările înregistrate pe linia creării și modernizării bazei materiale a unităților școlare. Numai pentru școlile din rețeaua M.E.I., numărul sălilor de clasă a crescut, în ultimii ani, de la 2 135, cîte erau în anul școlar 1967—1968 la 2 378 în anul școlar 1973—1974 ; de asemenea a crescut numărul laboratoarelor de la 198 la 283, al atelierelor școlare de la 43 la 501, al sălilor de gimnastică de la 41 la 64, iar al bibliotecilor școlare la 289. În anii următori se vor adăuga noi spații de școlarizare, laboratoare și ateliere pentru asigurarea unor condiții optime generalizării primei trepte a liceului.

A crescut numărul locurilor în internate. Cele 19 internate școlare cuprind 1 635 elevi. Numărul elevilor bursieri a crescut, de asemenea, an de an.

Pentru şcolile din mediul sătesc, s-au constituit, alături de atelierele şcolare, cu sprijinul unităţilor agricole de stat sau cooperatiste, 153 microferme şcolare, în care-şi desfăşoară practica agricolă elevii acestor şcoli. S-a trecut la introducerea sistemului de predare în laboratoare, cabinete şi ateliere, valorificînd optim condiţiile şi avantajele pe care le oferă tehnica şi tehnologia didactică modernă.

Evident, acestei dezvoltări numerice şi evoluţii organizatorice a învăţămîntului liceal, general şi preşcolar i-a corespuns, în această perioadă, şi o creştere a numărului de cadre didactice. Astfel, numărul educatoarelor a crescut de la 104, cîte funcţionau în anul şcolar 1948—1949, la 924 în 1973—1974 — de aproape 9 ori — al învăţătorilor la 1 610, iar al profesorilor de la 1 640 la 4 910 — de trei ori faţă de anul şcolar 1948—1949. Creşterea numerică a fost însoţită şi de una sub aspectul pregatirii şi competenţei profesionale.

Ca şi în alte judeţe, a luat fiinţă în reşedinţa Doljului, Casa corpului didactic — instituţie căreia îi revin sarcini însemnate pe linia sprijinirii procesului de perfecţionare metodico-didactică a cadrelor didactice, cunoaşterii şi generalizării experienţei pozitive a acestora şi organizării unor activităţi, cultural-educative pentru membrii corpului didactic.

Pentru sprijinirea studiului individual şi activităţii de cercetare s-a amenajat biblioteca documentară a Casei corpului didactic, care dispune de un fond de cărţi şi publicaţii de 10 000 exemplare. Dintre publicaţiile mai deosebite ale acestei instituţii menţionăm apariţia a 3 volume ale culegerii „Din viaţa şcolii Doljului", publicarea lucrării „Categoriile gramatice ale verbului în româna contemporană", lucrarea „Metodica predării ştiinţelor-sociale", bibliografie, o culegere de probleme de chimie, monografia Şcolii generale Castranova etc. În cadrul Casei corpului didactic îşi desfăşoară activitatea un cerc literar al cadrelor didactice şi un cerc foto. S-a înfiinţat o filială a acesteia în oraşul Calafat, iar în viitor se vor crea asemenea filiale şi în oraşele Băileşti şi Filiaşi.

Pentru a întregi tabloul dezvoltării culturale a judeţului Dolj se cuvine o subliniere fie şi succintă a celor mai de seamă realizări din domeniul culturii şi artei. În cei 30 de ani Doljul a cunoscut o evoluţie ascendentă a sistemului de aşezăminte culturale, atît ca număr al acestora, cît şi ca diversificare a modalităţilor de acţiune.

În prezent reţeaua unităţilor culturale cuprinde, pe lîngă cunoscutele unităţi profesioniste craiovene (Teatrul Naţional, Filarmonica „Oltenia", Teatrul de păpuşi etc.), un număr de 95 cămine culturale comunale şi 82 filiale ale acestora situate în toate comunele judeţului, 5 case orăşeneşti de cultură, 7 case de cultură specializate şi cluburi sindicale, 95 de biblioteci comunale cu 38 filiale, 4 biblioteci orăşeneşti şi una judeţeană. Dacă adăugăm şi cele 9 unităţi muzeale şi 12 centre de radioficare locale rezultă o imagine elocventă asupra caracterului atotcuprinzător al acestei reţele menită să pună la dispoziţia maselor valorile culturale şi artistice naţionale şi universale, să răspîndească cunoştinţele ştiinţifice, să contribuie la formarea spirituală a omului nou.

Reţeaua căminelor culturale şi caselor de cultură se întregeşte cu fiecare an prin noi construcţii. Numai în ultimii 5 ani s-au construit 12 edificii culturale şi altele se află în curs de construcţie. În cadrul lor se desfăşoară o gamă variată de manifestări cultural-educative. Amintim pe cele mai recent înscrise în peisajul vieţii culturale : cele 26 de universităţi populare orăşeneşti şi sătesti (pornindu-se

de la una, în 1969) cu 72 cursuri, aproximativ 10 000 de cursanți, care au antrenat peste 6 000 de intelectuali ca lectori sau membri ai colectivelor de conducere; cele 90 de brigăzi științifice (15 la nivelul orașelor și 75 în mediul sătesc), care contribuie la permanenta vehiculare a valorilor științei și culturii spre sate și colective de oameni ai muncii; cele cca 32 cercuri de creație — literare, de artă plastică, cinefoto, artă populară — care atrag pături tot mai largi de oameni ai muncii.

Bibliotecile publice dispun de un fond de peste 1,5 milioane volume și atrag anual aproximativ 120 000 de cititori de vîrste și profesii diferite. Cu contribuția cadrelor didactice și a elevilor s-au creat, în ultimii trei ani, 8 muzee sătești (în localitățile Celaru, Sadova, Valea Stanciului, Leu, Mîrșani etc.).

În viața artistică a județului este mereu prezentă mișcarea artistică de amatori, care cuprinde peste 350 formații, cu cca 12 000 membri, contribuind la permanența și evoluția ascendent calitativă a unor manifestări de amploare cum sînt: Festivalul de muzică populară „Maria Tănase", ajuns la a 4-a ediție, festivalurile „Primăvara băileșteană" la Băilești și „Cununa rozelor" la Calafat, întrecerile județene ale corurilor, tarafurilor, brigăzilor artistice de agitație, dansurilor populare, rapsozilor etc.

Prin grija organelor locale de partid și de stat, Craiova a căpătat noi edificii și unități culturale, care duc prestigiul cultural al județului în întreaga țară. Se cuvine să amintim revista de cultură „Ramuri", Editura „Scrisul românesc" al cărui debut promițător în 1972 s-a confirmat și s-a consolidat pe parcurs, Secția de operetă a Filarmonicii „Oltenia", Centrul de științe-sociale al Academiei de științe sociale și politice și altele.

Toate aceste unități de cultură și artă desfășoară un bogat program de acțiuni cultural-educative și artistice, care în acest an este cuprins în ciclul de manifestări „Omagii doljene", ediția a II-a, dedicat aniversării a 30 de ani de la Eliberarea patriei.

Nivelul atins în prezent, în toate domeniile de activitate în județul Dolj, ilustrează pregnant politica științifică a partidului nostru de a crea, în fiecare parte a țării, forme ale economiei și culturii, care să valorifice din plin resursele locale, integrîndu-se amplului proces de edificare a societății socialiste multilateral dezvoltate în patria noastră.

SECȚIA DE PROPAGANDĂ A COMITETULUI JUDEȚEAN SĂLAJ AL P.C.R. a editat o culegere intitulată „Din experiența celor care predau științele sociale în școli", care oglindește experiența pozitivă privind îmbunătățirea conținutului de idei al lecțiilor de științe sociale, a metodelor de predare. Culegerea se referă la probleme interesante și actuale ca de exemplu: „Predarea științelor sociale în pas cu cerințele unui învățămînt modern", „Sporirea caracterului aplicativ al predării științelor sociale", „Integrarea documentelor de partid în predarea științelor sociale" etc.

Dimensiunile actului educativ din comuna Scornicești-Olt

Prof. ELENA BĂRBULESCU
directoarea Liceului din Scornicești
Conf. univ. dr. DUMITRU STOICA
I.C.P.P.D., Filiala Craiova

La Eliberare, tabloul cultural al Scorniceștiului, la fel ca al multor sate din patria noastră, crunt exploatate de regimul burghezo-moșieresc, purta amprenta ignoranței și misticismului. Deși în comună exista o școală de tip elementar cu învățământ supraprimar, trei sferturi din populație era analfabetă sau semianalfabetă. Mulți copii nu frecventau cursurile din cauza condițiilor grele, lipsindu-le hrana, îmbrăcămintea și manualele școlare. Dacă citim numai o singură pagină din registrul stării civile al comunei din anul 1939 este suficientă pentru un act de acuzare la adresa regimului trecut. În acest an se găsesc înregistrați 53 copii în vîrstă de 7 ani ce trebuiau să urmeze școala, în timp ce în catalogul clasei I figurau înscriși 33 elevi, dintre care au absolvit 4 clase numai 22 de elevi.

Învățământul supraprimar practic era inexistent pentru că la 11 ani cei care reușeau să termine 4 clase, din cauza sărăciei nu puteau continua studiile. Ei aveau de ales între două posibilități tot atît de vitrege : fie să trudească alături de părinții lor pe moșiile boierești pentru cîștigarea minimului de hrană, fie să plece de acasă la oraș, în căutare de lucru la patroni.

Localul școlii ? o clădire modestă neîncăpătoare pentru populația școlară a comunei. Dacă ar fi fost create condiții pentru frecventare tuturor copiilor, clădirea școlii ar fi trebuit să mai dispună de încă patru săli de clasă. Or, cei doi moșieri care exploatau pe țărani nu erau interesați în luminarea satului.

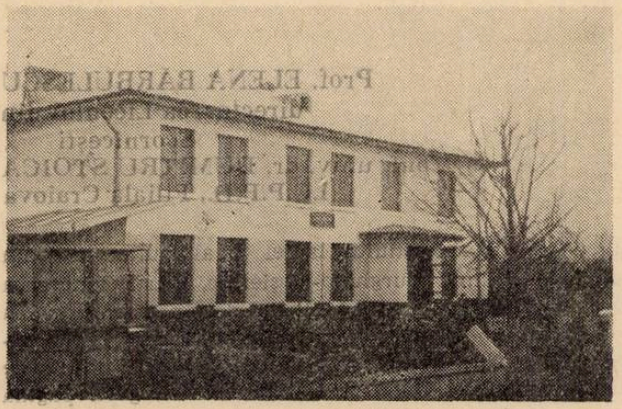
Bugetul școlii număra cîteva sute de lei — insuficient pentru încălzit și văruit. Materialul didactic ? O hartă și o mașină cu bile de socotit.

Viața culturală a satului era inexistentă. Nici vorbă de cămin cultural, bibliotecă comunală sau de valorificare a folclorului local prin formații artistice. Din Scornicești, pînă la Eliberare, n-a putut să pășească pragul unei școli de grad secundar nici un fiu de țăran.

După instaurarea puterii populare, odată cu transformările revoluționare pe drumul construirii socialismului, Partidul Comunist Român a deschis larg porțile școlii pentru toți copiii oamenilor muncii, creîndu-le condiții materiale și de studiu cum n-au existat niciodată în istoria școlii românești : mărirea spațiului de școlarizare existent, înființarea de școli noi, desființarea taxelor școlare, acordarea de burse, manuale școlare gratuite, uniforme ieftine, cămine, cantine, accesul către toate școlile secundare.

Astăzi, în Scornicești există o școală generală de 10 ani și un liceu cu două secții : una teoretică și alta sanitară, unde învață 535 de elevi. În cele două loca-

luri (școala de 10 ani și liceul) sînt amenajate pentru procesul de învățămînt 12 cabinete pe specialități, cinci laboratoare, trei ateliere-școală și o bibliotecă cu peste 7 500 de volume. Un internat și o cantină asigură condiții optime de cazare și masă pentru 250 elevi interni. De la cîteva sute de lei, cît număra bugetul școlii în 1944, astăzi se ridică la cifra de un milion și jumătate lei.



Liceul din Scornicești-Olt

Laboratorul de microbiologie al Liceului din com. Scornicești

Aceleași condiții optime sînt create și pentru procesul de învățămînt. Alături de aparatura obținută prin dotare ca : radio, televizor, magnetofon, diascop, epidiascop, aparate pentru fizică, chimie etc. fiecare cabinet și laborator dispune de bibliotecă și de un bogat material didactic confecționat de cadrele didactice împreună cu elevii : planșe, ierbare, insectare, machete, simulatoare, colecții de cereale, muzeu istoric ș.a.m.d.

La baza desfășurării procesului de învățămînt stă orientarea dată de documentele de partid, privind sporirea rolului școlii în dezvoltarea multilaterală a personalității copilului, de formare a unui comunist militant, înarmat cu cunoștințe științifice și cu o înaltă conștiință socialistă, capabil să se integreze imediat după terminarea școlii în procesul de construire revoluționară a socialismului și comunismului.

Avînd o orientare clară a scopului educativ, întreaga activitate din școală este organizată în așa fel încît să corespundă acestei sarcini măreț trasată de către partid. Astfel, la baza întocmirii planurilor de muncă a școlii, cît și a planificărilor cadrelor didactice stă ideea cuprinderii nu numai a activităților ce se desfășoară în școală, ci și găsirea căilor și mijloacelor de modernizare a învățămîntului. Aceasta presupune căutări și înnoiri permanente în activitatea de perfecționare continuă a cadrelor didactice. Astfel, una dintre aceste căi este antrenarea profesorilor și învățătorilor într-o cercetare aplicativă, privind folosirea metodelor active în cadrul predării pe *Teme în unități de timp variabile.* Materia unui obiect nu mai este planificată pe lecții de 50 de minute, ci pe teme unitare cărora să li se poată afecta de la 2 la 4—5 ore de curs. O astfel de planificare permite fixarea unor scopuri precise și, în același timp, alegerea căilor și mijloacelor optime pentru angajarea elevilor la propria lor instruire. Timpul de predare afectat fiecărei teme se repartizează în așa fel încît să se parcurgă întregul circuit al învățării : dobîndire de cunoștințe, consolidarea și aplicarea lor, evaluarea la toți elevii, recuperarea și exersarea creativității.

Începînd cu dobîndirea cunoștințelor și încheind cu exersarea creativității elevilor predarea-învățarea se realizează printr-o activitate reflectivă. La începutul predării fiecărei teme profesorii și învățătorii familiarizează pe elevi cu scopul temei, materialul didactic și auxiliar din cabinet sau laborator și cu metodele de învățare. Apoi, prin muncă independentă, sub îndrumarea cadrelor didactice, elevii dobîndesc cunoștințe și își formează priceperi și deprinderi prin observare, documentare, selectare, comparare, clasificare, efectuare de experiențe ș.a.m.d. Astfel, noțiunile, conceptele generalizările sînt însușite la nivelul gîndirii pe bază de meditații sau reflecții și nu la nivelul memoriei printr-o înregistrare pasivă.

O deosebită importanță acordă cadrele didactice în timpul muncii independente din clasă, individualizării procesului de învățare. Elevii cu gîndire mai rapidă primesc teme suplimentare pentru ca să nu fie ținuți în loc de cei cu o gîndire mai lentă. Acest gen de activitate reprezintă pentru elevi o deschidere intelectuală către noi reflecții, către noi raționamente.

Unul din obiectivele importante ale școlii din Scorniceşti este de a forma la tinerii elevi un simț puternic al responsabilității pentru propria lor educație. Acest lucru se realizează prin cadrul organizatoric al tuturor activităților din școală, unde fiecare elev are responsabilități precise în clasă, în recreații organizate, la cămin, la cantină, la cercurile de elevi sau la microfermă. Profesorii acționează în procesul educativ prin intermediul elevilor, creînd situații de dependență și subordonări reciproce. Elevii au la dispoziție biblioteca, laboratoarele, cabinetele și ajutorul calificat al profesorilor în pregătirea temelor. Nu este vorba

de un program rigid, ci de o alternanţă a muncii cu odihna prin joc, la alcătuirea căruia să aibă iniţiativa îndeosebi elevii, profesorul fiind mai mult un sfătuitor.

Organizaţiile de copii şi tineret, îndrumate îndeaproape de organizaţia de partid a şcolii, constituie un factor activ în educarea ideologico-politică a atitudinii pozitive faţă de muncă, a patriotismului şi internaţionalismului socialist şi proletar. Toate activităţile cuprinse în planurile lor de muncă, constituie o parte a sistemului educativ al şcolii. Mijloacele de educaţie sînt variate şi mobilizatoare. Chemările la întrecere pentru cea mai bună clasă, ca o sincronizare a chemării C.A.P. din Scorniceşti către toate C.A.P.-urile din ţară, pentru sporirea producţiei agricole la hectar, informările politice, adunările tematice, dialog cu elevii — colectiv sau individual — vizite reciproce între elevi la domiciliu pe tema folosirii judicioase a timpului liber şi a metodelor de învăţare, concursuri fulger „Cine ştie carte sau meserie cîştigă", brigăzi de agitaţie, demonstrează prezenţa activă a organizaţiilor de copii şi tineret în viaţa educativă a şcolii. În colectivul pionieresc şi U.T.C., prin forţa exemplului şi opiniei colegilor, prin ajutorul şi critica tovărăşească, prin combativitate şi stimulare, tinerii elevi îşi modelează trăsăturile personalităţii.

O mare atenţie acordă organizaţiile de copii şi tineret formării dragostei şi respectului faţă de munca fizică. În comună U.T.C.-iştii şi pionierii plantează pomi, contribuie la amenajarea spaţiilor verzi şi la munca patriotică de strîngere a recoltei. Numai în toamna anului 1973 elevii au strîns porumbul de pe o suprafaţă de 450 ha.

Pregătirea tehnico-productivă şi agricolă se realizează prin atelierele de lăcătuşărie, mase plastice, croitorie, depanare radio-televizoare, artizanat şi microferma şcolară. Munca elevilor în ateliere şi în microfermă este organizată după principiul microîntreprinderilor şi microceapeurilor. Elevii sînt împărţiţi pe brigăzi şi echipe conduse de un consiliu de conducere ales de către elevi. Serviciile plan-producţie, tehnic, C.T.C., aprovizionare şi desfacere, transpun pe elevi în situaţia de „întreprinzători", veghind la echilibrul ce trebuie să existe între ceea ce se investeşte la intrare şi ceea ce se obţine la ieşire. Gîndirea economică este în acţiune vizînd dezvoltarea iniţiativei şi a capacităţilor organizatorice necesare funcţionării în condiţii optime a unei întreprinderi moderne. Fructificînd toate posibilităţile muncii în grup din atelierele şcolare, prin învăţarea unor deprinderi profesionale pe un fond ştiinţific — în cadrul unui sistem organizatoric care să pună în evidenţă interrelaţiile umane — se depăşeşte faza meşteşugărească îngustă de formare a deprinderilor practice, iar activităţile tehnico-productive corespund scopului propus. De pildă, în atelierul de radio elevii propun diferite scheme pe baza studiului legilor fizice şi numai după aceea trec la construcţia aparatelor de radio.

Microceapeul şcolar este un prilej de educare al elevilor în spiritul responsabilităţilor sociale. În orice muncă socială latura productivă este o variabilă dependentă de perspectiva finalităţii circuitului productiv. La baza organizării acestei unităţi economice şcolare stă un plan de producţie aprobat de adunarea generală, cuprinzînd la cheltuieli 55 068 lei, iar la venituri 216 128 lei. Cele patru

brigăzi corespunzătoare celor patru detaşamente de pionieri lucrează în orele de agricultură şi în timpul liber, în cele patru sectoare ale microceapeului : sector plante tehnice, sector pomicol şi viticol, sector legumicol şi floricol şi sectorul zootehnic. Diversificarea muncii este un mijloc de a pregăti elevii pentru diferite sectoare ale muncii agricole. Sub îndrumarea profesorilor, elevii valorifică cunoştinţele teoretice în practică, propunînd proiecte pentru o mai bună ameliorare a solului şi raţionalizării plantelor, continuînd cu experimentarea probelor de germinaţie şi cu culturile în cîmp.

Dacă înainte de 23 August 1944, din Scorniceşti s-au ridicat doi intelectuali, şi aceştia din familiile înstărite care nu s-au mai întors în locurile natale, astăzi numărul lor trece de 500 : tehnicieni, învăţători, profesori, medici, ingineri, economişti ş.a.m.d. Majoritatea lucrează în satul natal fiind mereu în fruntea ţăranilor cooperatori. Împreună, au făcut din C.A.P. Scorniceşti o gospodărie milionară, demonstrînd că dintr-un pămînt nu prea darnic se pot obţine recolte bogate, ziua de muncă însumînd 60 lei.

Dacă ieri, părinţii elevilor erau analfabeţi, azi, fiecare a absolvit cel puţin şcoala generală. Dacă ieri puneau degetul pe o petiţiune, iar în casă nici vorbă de carte ştiinţifică sau literară, astăzi, la cursurile agrozootehnice studiază lucrări de specialitate cu creionul în mînă. Pentru mulţi ţărani biblioteca personală a devenit o obişnuinţă.

Dimensiunile educative ale şcolii nu se limitează aici. Ca arhitecţi culturali ai satului, cadrele didactice desfăşoară o permanentă acţiune ştiinţifico-educativă în rîndurile sătenilor prin conferinţe la căminul cultural, prin cercuri de citit pe uliţe şi prin programe artistice. Este cunoscut ansamblul artistic din Scorniceşti, din care fac parte şi cadrele didactice, al cărui nume a trecut de mult hotarele ţării, primind numeroase premii la concursurile internaţionale din Suedia, Cipru, Italia, Olanda, Turcia, Iugoslavia şi Austria.

Tinerii şi adulţii din comună au acces la bibliotecă, în atelierele şi laboratoarele şcolii, beneficiind de ajutorul calificat al cadrelor didactice. Şcoala a devenit o casă deschisă de educaţie pentru toţi cetăţenii satului.

La a 30-a aniversare a Eliberării patriei noastre de sub jugul fascist, şcoala din Scorniceşti, ca şi celelalte şcoli din ţară, constituie un puternic factor de „cultură şi civilizaţie". Pentru profesori, elevi şi părinţi munca reprezintă nu numai un elogiu închinat construcţiei socialismului, ci şi o legitimă mîndrie de a lucra în satul care a dat pe cel mai iubit fiu al poporului nostru, pe secretarul general al Partidului Comunist Român, primul preşedinte al Republicii Socialiste România, tovarăşul Nicolae Ceauşescu. Activitatea de luptător neobosit şi de constructor vizionar „a unei lumi mai bune şi mai drepte", aşa cum spune preşedintele Nicolae Ceauşescu, constituie un model şi un îndemn pentru toţi elevii, profesorii şi ceilalţi oameni ai muncii din comuna Scorniceşti.

Aproape de elevi

Chiar de la primele cuvinte schimbate cu profesoara Catinca Simion, directoarea Liceului „Alexandru Ioan Cuza" din Galați rămîi profund impresionat, pe de o parte de tinerețea și elanul său, pe de alta de complexitatea personalității sale — profesoară de chimie și bun pedagog, directoare de liceu și activistă de partid, bună colegă în rîndul cadrelor didactice și sfătuitoare apropiată a elevilor. Vocația sa pentru profesiunea didactică a fost remarcată în mod pregnant încă din fragedă tinerețe, calitatea sa de bun pedagog atrăgîndu-i dragostea și stima colegilor și tovarășilor săi de muncă.

După absolvirea Facultății de chimie pură din Iași (1959) a lucrat doi ani ca chimistă la Stațiunea hortiviticolă din Odobești, unde a fost repartizată, însă, era hotărîtă să-și urmeze neabătut chemarea pentru munca de profesor.

Dragostea sa pentru copii și tineri, dorința fierbinte de a-și dărui cu generozitate capacitatea de a-i înțelege și educa și-au găsit împlinirea în 1961, cînd a fost numită profesoară de chimie la Liceul nr. 1 din Tecuci, an în care a fost primită și în rîndurile partidului. În felul acesta i s-au deschis largi perspective pentru îndeplinirea optimă a nobilei misiuni de pedagog.

Rezultatele muncii sale însuflețite s-au arătat chiar de la prima promoție. Ca specialist în chimie și-a împletit cunoștințele cu capacitatea comunistului de a-și orienta eforturile spre realizarea sarcinilor majore ale economiei și învățămîntului românesc. Cam jumătate din elevele sale s-au îndreptat, fie spre chimia

industrială, chimia pură sau fizică-chimie. Întrebată cum a ajuns la acest rezultat, a răspuns: „Elevele erau bine pregătite pentru că lucram mult cu ele în clasă sau în laborator, în așa fel, încît își însușeau toate cunoștințele chiar la lecție". La examenele de admitere în facultăți elevele profesoarei Catinca Simion au reușit mereu pe primele locuri. La olimpiadele de chimie din 1963—1964, din cele 12 eleve ale sale care au participat la faza județeană, 11 au obținut premii, iar trei au ajuns la faza pe țară.

Animată de idealurile pedagogului îndrăgostit de meseria sa, în anul 1966 o găsim la datorie în Galați, la Liceul economic, apoi la Liceul nr. 2, ca directoare adjunctă, în care perioadă a fost aleasă și membră a Biroului județean P.C.R. Din 1971 este directoarea Liceului „Al. I. Cuza". Aici, a amenajat laboratorul de chimie în mod exemplar, acesta fiind cel mai bine utilat din județ.

Profesoara Catinca Simion militează neobosit pentru promovarea unei atitudini principiale și curajoase în activitatea consiliului pedagogic, pentru o muncă diferențiată cu elevii, pe baza cunoașterii profunde a personalității lor și a transformărilor prin care ei trec an după an. La sugestia sa s-a întreprins un sondaj în rîndul elevilor, dîndu-le acestora posibilitatea să-și exprime deschis opinia asupra profesorilor. Această acțiune s-a dovedit deosebit de utilă. Consiliul pedagogic a dezbătut datele sondajului și fiecare cadru didactic a fost pus în situația de a reflecta asupra muncii proprii.

Directoarea însăși constituie un exemplu în acest sens: nu pune note în ziua cînd se simte agitată, încît starea ei să nu influențeze negativ asupra aprecierii elevului; cercetează cu grijă situația elevilor de la seral, arătînd profesorilor necesitatea unei munci diferențiate cu aceștia; poartă discuții vii cu elevii în cadrul adunărilor U.T.C. și la învățămîntul politic pe teme etice, politice, de artă și literatură. Într-un cadru degajat se simte și atunci cînd discută liber cu elevele în timpul orelor de atelier — la croitorie, broderie, țesut covoare sau desen tehnic — unde prilejuiește o cunoaștere reciprocă. Datorită acestei apropieri, exigențele impuse de directoare sînt acceptate cu convingere, fiind înțelese pe deplin.

Dragostea pentru școală, apropierea de elevi, generozitatea cu care se dăruie cauzei nobile a educării comuniste a tinerei generații sînt doar cîteva calități ale profesoarei Catinca Simion, pedagog de tip nou, comunist și om de omenie.

DINCA SOARE

Un vis împlinit

Nu credem să existe vreun slujitor al şcolii din judeţul Hunedoara care să nu recunoască în această fotografie figura atît de îndrăgită a profesorului emerit Gheorghe A. Chiţei, directorul Liceului pedagogic din Deva.

Dorinţa de a deveni educator i-a fost idealul de tinereţe pînă cînd, în anul 1937, prin obţinerea licenţei în matematică la Universitatea „Alexandru Ioan Cuza" din Iaşi, şi-a văzut visul împlinit.

Îşi începe cariera ca profesor suplinitor la Roman, Sibiu şi Brad, apoi, în anul 1948 — anul reformei învăţămîntului — primeşte numirea pentru Şcoala normală de învăţători din Deva, unde începe să muncească cu dragoste şi pasiune ca profesor de matematică, înţelegîndu-şi înalta misiune socială ce-i fusese încredinţată — de a forma şi modela adevăraţi educatori comunişti. Avînd de înfruntat multe reminiscenţe ale trecutului în învăţămînt, cu răbdarea, calmul, curajul şi tactul pedagogic ce l-au caracterizat, întotdeauna, a ştiut să le depăşească, reuşind să trezească elevilor săi, veniţi din toate colţurile ţării, dragostea de muncă şi pasiunea pentru noua misiune de dascăl, de luminători ai poporului.

Urmare a calităţilor şi meritelor sale, în anul 1953 i se încredinţează funcţia de director al Şcolii pedagogice, funcţie ce o îndeplineşte şi în prezent.

În anii profundelor transformări social-culturale din ţara noastră, profesorul şi activistul cultural-obştesc — Gheorghe A. Chiţei — a fost întîlnit pretutindeni : în munca de alfabetizare, de cooperativizarea agriculturii, culturalizarea maselor, dar şi în munca de cercetare ştiinţifică, publicînd unele lucrări meritorii privind modernizarea predării matematicii în şcoală.

De peste un sfert de veac a fost și continuă să fie președintele filialei Societății de științe matematice, unde și aici și-a adus un binemeritat aport. Dar cea mai mare parte a timpului și-o petrece în școală. Dacă ar fi întrebat cît timp dintr-o zi dăruiește școlii, răspunsul n-ar putea fi decît următorul : — „Viața mea s-a identificat cu școala". Pentru toți foștii săi elevi ne-a rămas profund întipărită în memorie îmbinarea perfectă la acest educator a exigenței cu respectul față de elev. A fost profesorul care prin simpla prezență în școală asigura ordinea și disciplina.

Dăruirea și pasiunea pentru munca sa de adevărat educator comunist au fost apreciate prin atribuirea înaltului titlu de profesor emerit, dar și prin alte distincții, ca Medalia Muncii și medalia „A XXV-a aniversare a eliberării patriei".

Singurul său crez, toată viața, a fost munca, pe care profesorul Gheorghe A. Chiței a știut s-o prețuiască în întreaga sa viață de dascăl : munca exemplară la clasă, munca de cercetare științifică și metodică, munca de director, munca neobosită de activist pe tărîm cultural-obștesc.

De toate realizările și de toate celelalte momente frumoase, dar grele, din viața de dascăl, își amintește cu nostalgie, azi, în pragul pensionării, profesorul și omul Gheorghe A. Chiței, dar poate fi sigur că ștafeta nobilei sale meserii o lasă în mîini sigure, foștilor și actualilor săi elevi, în care a reușit să sădească același elan de muncă, dăruire și pasiune.

MARIA TOMA
SILVIU CERCEA

ȘCOALA ANULUI 1985. În Finlanda a fost publicat raportul unui „Comitet pentru educație", instituit în 1971. Acesta a încercat să definească scopurile educației, considerată ca un serviciu de stat și ca un instrument al politicii sociale. Principalele modificări propuse de raport cu privire la organizarea, conținutul educației viitorului din Finlanda sînt următoarele : fiecare cetățean se va bucura de o școlarizare de 13 ani, dintre care 11 sub formă de învățămînt global ; după pregătirea generală se va garanta fiecărui cetățean o pregătire profesională ; pregătirea generală va avea aceeași durată pentru toți ; eforturi deosebite trebuie consacrate educării copiilor mai puțin dotați ; durata pregătirii postsecundare va fi de 1—4 ani.

PERFECŢIONAREA TEHNOLOGIEI DIDACTICE

O metodă de evaluare a nivelului de pregătire a elevilor la matematică

V. ALEXANDRESCU
E. LIPOVANU

Asigurarea unei bune pregătiri matematice a elevilor din licee constituie un obiectiv major al acestui învăţământ, deoarece fără o însuşire temeinică şi o folosire corectă a noţiunilor şi instrumentului matematic nu se poate ajunge la înţelegerea unor importante categorii de fenomene ce se studiază în şcoală la celelalte discipline ştiinţifice, de cultură tehnică generală şi de specialitate sau la rezolvarea multor probleme pe care viaţa contemporană le pune, în cele mai variate domenii de activitate.

De aceea, în anul 1973 s-a analizat nivelul de pregătire la matematică al elevilor din licee, pentru a se putea fundamenta măsurile de perfecţionare în contiuare a acestei pregătiri. Studiul elaborat cu acest prilej şi-a propus pe de o parte să evalueze nivelul real de pregătire al elevilor la matematică, adică modul în care aceştia şi-au însuşit cunoştinţele şi şi-au format deprinderile prevăzute de programa şcolară, iar pe de alta să identifice eventualele lipsuri în pregătirea unor elevi şi cauzele care le-au determinat, în vederea stabilirii măsurilor de îmbunătăţire, prin perfecţionarea desfăşurării procesului de învăţământ, a pregătirii cadrelor didactice, a conţinutului manualelor şi programelor şcolare.

Pentru determinarea nivelului de pregătire al elevilor din licee au fost aleşi anii II şi IV (V) de studii. Aceşti ani de studii au fost consideraţi ani reprezentativi deoarece elevii din anul II au avut timpul necesar pentru a se obişnui cu stilul de muncă din liceu şi pentru a lichida eventualele goluri în pregătirea cu care ar fi putut veni din şcoala generală ; în afară de aceasta, elevii au optat pentru profilul real, deci au considerat că deţin o pregătire corespunzătoare la matematică. Anul IV (V) este un an terminal urmat de bacalaureat, în cadrul căruia matematica este probă de examen şi ca urmare i se acordă o atenţie deosebită în cadrul pregătirii elevilor. De altfel, nivelul de pregătire al elevilor din anul II poate fi considerat ca nivel de referinţă pentru obţinerea unei imagini dinamice a procesului de învăţământ, iar în anul IV (V) verificarea cunoştinţelor şi deprinderilor se poate face pentru întreaga materie parcursă în liceu.

Alegerea eşantionului. Determinarea nivelului de pregătire al elevilor s-a făcut printr-o cercetare selectivă, pe baza unui eşantion ales în mod aleator. Pentru ca datele rezultate din eşantion să poată fi extinse la întreaga populaţie şcolară a anilor respectivi de liceu, eşantionul trebuie să fie reprezentativ, adică să respecte structura populaţiei, iar indicatorii rezultaţi din eşantion să difere cu

cel mult $\pm 4\%$ de indicatorii corespunzători ai populației. Ținînd seama de toate acestea, au fost alese 7 județe, iar în fiecare județ școlile au fost alese în mod aleator, respectîndu-se și în eșantion structura populației din cele 3 tipuri de școli : licee din municipii și reședință de județ, din orașe care nu sînt reședință de județ și din comune. În cadrul școlilor, clasele au fost alese de asemenea în mod aleator, prin tragere la sorți.

Pentru anul II de liceu, volumul eșantionului a cuprins 3 300 elevi, reprezentînd 16% din totalul populației școlare din acest an de studii, iar pentru anul IV (V) un număr de 2 360 elevi, reprezentînd 13% din totalul populației de elevi ai anului terminal.

Calculînd eroarea de reprezentativitate pentru aceste volume ale eșantionului, rezultă că ea este de 1,2% față de $\pm 4\%$ limita superioară admisă. *

Elaborarea probelor. Avînd determinat eșantionul, evaluarea nivelului de pregătire al elevilor la matematică s-a făcut pe baza unor probe de verificare a cunoștințelor și aptitudinilor dobîndite. Aceste probe au trebuit să permită evaluarea modului în care au fost realizate prevederile programei școlare din punct de vedere al însușirii cunoștințelor și al cultivării aptitudinilor și în același timp, să realizeze o notare cît mai obiectivă.

Pentru a răspunde primei cerințe s-au ales acele cunoștințe și deprinderi din programele școlare care caracterizează cel mai bine etapa respectivă de învățămînt, alcătuindu-se astfel lista obiectivelor a căror realizare urma să fie verificată prin probele de sondaj. Fiind fixate obiectivele, s-a trecut la formularea exercițiilor și problemelor pentru probă, avîndu-se în vedere faptul că mai multe probe pot concura la verificarea realizării unui aceluiași obiectiv, după cum printr-o aceeași problemă se poate urmări realizarea concomitentă a mai multor obiective.

Pentru realizarea unei notări cît mai obiective, a fost alcătuit un barem de corectare a probelor, indicîndu-se modul de rezolvare și punctajul ce se acordă pentru fiecare problemă, stabilit în funcție de importanța obiectivelor urmărite. Punctajul maxim rezultat din însumarea punctelor acordate pentru cele 6 probleme propuse a fost 20 pentru ambele probe.

Obiectivele propuse și problemele prin care se urmărea realizarea acestora sînt prezentate în tabelele 1 și 2, tabele în care pe coloană sînt trecute obiec-

---

* Eroarea mediei de selecție nerepetată este $\mu = \sqrt{\frac{\sigma_0^2}{n}} \sqrt{\frac{N-n}{N-1}}$ unde σ_0^2 reprezintă dispersia populației, n volumul eșantionului iar N volumul populației. În cazul cînd N este suficient de mare, $\mu = \sqrt{\frac{\sigma_0^2}{n}} \sqrt{1-\frac{n}{N}}$ iar eroarea admisă $\Delta_x = t\,\mu = t \sqrt{\frac{\sigma_0^2}{n}} \sqrt{1-\frac{n}{N}}$.

Din această relație rezultă volumul eșantionului $n = \frac{N}{N\left(\frac{\Delta_x}{t\sigma_0}\right)^2 + 1}$ și notînd $e = \frac{\Delta_x}{t\,\sigma_0} = \frac{t\,\mu}{t\,\sigma_0} = \frac{\mu}{\sigma_0}$ eroarea mediei de selecția exprimată în unități de abatere medie pătratică obținem $e = \sqrt{\frac{N-n}{n.N}}$

tivele, iar în linie, problemele. Corespondența dintre probleme și obiectivele urmărite a fost marcată la intersecția liniei obiectivului cu coloana problemei aferente. Ultima linie a tabelului cuprinde punctajul acordat problemelor respective.

Tabelul nr. 1

Proba de verificare a nivelului de pregătire la anul II
— obiective urmărite și probleme propuse —

Nr. crt.	Obiective urmărite	Numărul de ordine al problemelor							
		1			2	3	4	5	6
		a	b,c,d	e					
1	Înțelegerea noțiunii de funcție și grafic	×	×						
2	Rezolvarea ecuațiilor de gradul I și II	×	×	×	×	×			
3	Variația și semnul trinomului de gradul II		×	×					
4	Proprietățile de bază ale funcțiilor exponențiale și logaritmice					×			
5	Rezolvarea unor ecuații trigonometrice simple					×		×	
6	Egalitatea segmentelor și perpendicularitatea a două drepte în plan								×
7	Relații de perpendicularitate în spațiu — vederea în spațiu						×		
8	Relații metrice						×		×
9	Matematizarea unei situații cu caracter practic				×				
10	Corelarea între noțiunile matematice		×			×	×	×	
11	Spirit de observație		×				×	×	×
	Punctaj acordat	1	3	1	3	2	3	3	4

Tabelul nr. 2

Probe de verificare a nivelului de pregătire la anul IV (V)
— obiective urmărite și probleme propuse —

Nr. crt.	Obiective urmărite	Numărul de ordine al problemelor							
		1	2		3	4	5	6	
			a	b				a	b
1	Proprietățile de bază ale unor funcții studiate în liceu	×					×		
2	Rezolvarea ecuațiilor și sistemelor de ecuații de gradul I și II					×	×		×
3	Proprietățile progresiei aritmetice	×							
4	Interpretarea geometrică a derivatei și rolul ei în studiul funcțiilor		×				×		
5	Interpretarea geometrică a integralei			×					
6	Cunoașterea operațiilor de derivare și integrare		×	×			×		
7	Cunoașterea ecuațiilor reduse ale conicelor				×				
8	Relații de perpendicularitate în spațiu — vederea în spațiu					×			
9	Lege de compoziție, proprietățile structurii de grup							×	×
10	Matematizarea unei situații cu caracter practic						×		
11	Corelarea dintre noțiunile matematice	×	×		×	×	×		×
12	Spirit de observație					×	×		×
	Punctaj acordat	3	2	1	3	3	4	2	2

În anexele nr. 1 și nr. 2 se prezintă problemele care au fost propuse pentru cele două probe de un colectiv de profesori cu experiență la catedră în învățămîntul liceal.

Pentru a se asigura fidelitatea evaluărilor efectuate, două variante echivalente ale probelor (care difereau prin datele numerice și prin numărul de ordine al problemelor) s-au administrat succesiv la un interval de cîteva zile la clase care nu au intrat în eșantion. Calculîndu-se coeficientul de corelație *) între punctajele obținute la cele două administrări succesive ale aceleiași probe sau a două forme echivalente în același grup de elevi, s-a obținut o valoare de 0,87 pentru anul II și 0,90 pentru anul IV (V), ceea ce confirmă o bună echivalență între cele două forme și deci o măsurare fidelă a cunoștințelor subiecților ce urmează a fi supuși aceleiași probe.

Aplicarea probelor de sondaj. Fiind îndeplinite condițiile de fidelitate și de validitate, probele de sondaj pentru verificarea obiectivelor propuse au fost aplicate în aceleași condiții (standard) pentru toți elevii cuprinși în eșantion, în sensul că toți elevii au avut de efectuat aceeași probă (1), în același interval de timp (2), la aceeași dată și pe cît posibil în aceeași ambianță fizică (3), criteriile de notare fiind aceleași pentru toți participanții (4).

Lucrările au fost secrete. Deoarece tratarea individuală a probei, fără interferențe din partea profesorului și fără colaborare între participanți constituie o condiție de bază pentru evitarea erorilor de evaluare, s-a pus un accent deosebit pe asigurarea unei bune supravegheri în timpul desfășurării probelor. De asemenea, corectarea tuturor lucrărilor a fost făcută de aceeași comisie, pe baza instrucțiunilor de corectare și a baremului de notare.

Fiind prima lucrare de acest fel, s-a acordat o atenție deosebită modului în care s-a făcut corectarea. Fiecare lucrare a fost corectată și notată de 2 profesori diferiți. În marea majoritate a cazurilor s-a constatat o perfectă coincidență a celor 2 note, în special dacă se situau spre extremitățile intervalului de variație a punctajului (0—8, 12—20 puncte).

Unele rare diferențe au apărut la acordarea punctajelor situate la mijlocul intervalului de notare (8—12 puncte). Aceste lucrări au fost revăzute de un al treilea examinator care a verificat care dintre note s-a abătut de la baremurile de corectare fixate și a stabilit nota în funcție de aceste instrucțiuni.

Prelucrarea rezultatelor. Rezultatele obținute de elevi la probele de sondaj au fost prelucrate, ținîndu-se seama de cele două grupe — anul II și anul IV (V) și a avut în vedere un dublu criteriu :

---

*) Coeficientul de corelație

$$r = \frac{n \Sigma xy - (\Sigma X)(\Sigma Y)}{\sqrt{n \Sigma X^2 - (\Sigma X)^2} \quad \sqrt{n \Sigma Y^2 - (\Sigma Y)^2}}$$

unde X este punctajul obținut la prima administrare a probei, iar Y la cea de-a doua administrare, n fiind numărul elevilor care au participat la ambele probe.

a) punctajul global obținut de elevi la probă ;

b) punctajele obținute la fiecare problemă în parte, pentru a se putea determina gradul de realizare a obiectivelor urmărite prin proba de cunoștințe.

De asemenea, în cadrul fiecărei grupe, prelucrarea s-a făcut pe trei nivele (subgrupe) : pe întregul eșantion (1), pe liceele dintr-un județ (2), pe fiecare clasă participantă la probă (3). Pentru fiecare grupă sau subgrupă s-a întocmit distribuția de frecvență a punctajelor obținute (punctajele x_i și frecvența de apariție f_i) și s-a calculat media caracteristicii ($\bar{x}$) și abaterea medie pătratică (σ)*.

Întrucît la analiza rezultatelor unor astfel de probe interesează ordinea în care pot fi clasificați elevii, adică situația relativă a unui elev în raport cu colegii săi de clasă sau cu colegii săi din același an de studii din școală, județ sau generație, pentru fiecare punctaj din distribuție s-a calculat rangul pe o sută (R/100)**), care reprezintă procentul de elevi ce au obținut punctaje inferioare celui considerat. Astfel, dacă în cadrul distribuției, punctajul 15 corespunde unui R/100 egal cu 78, aceasta înseamnă că elevii care au obținut punctaje inferioare lui 15 reprezintă 78% din eșantion.

Stabilirea lui R/100 corespunzător unui punctaj dat, permite compararea directă a două subgrupe din același eșantion. Astfel, întocmind un tabel, numit tabel de conversie, cu punctajele obținute la probă, și rangurile R/100 corespunzătoare diferitelor subgrupe, se pot compara între ele subgrupele respective (1), se poate stabili poziția unui elev care a obținut un anumit punctaj în grupa sa față de performanțele elevilor din alte grupe (2) și se pot trage concluzii asupra caracterului omogen sau eterogen al grupei (3). Astfel, dacă la același rang, în două subgrupe corespund punctaje diferite, rezultate mai bune sînt în grupa în care la rangul respectiv corespunde punctajul cel mai mare.

---

*) Media $\bar{x} = \frac{\Sigma x_i f_i}{\Sigma f_i}$ și abaterea medie pătratică $\sigma = \sqrt{\frac{\Sigma (x_i - \bar{x})^2 f_i}{\Sigma f_i}} = \sqrt{\frac{\Sigma x_i^2 f_i}{\Sigma f_i} - \bar{x}^2}$

**) Rangul pe 100 se calculează ca raport între frecvența cumulată descrescătoare (calculată pentru fiecare punctaj) și frecvența totală înmulțită cu 100 :

$$R/_{100} = \frac{f_{cm}}{f_t} \cdot 100$$

f_{cm} frecvența cumulată descrescătoare a mijlocului intervalului $f_{cm} = f_c + \frac{f}{2}$, unde:

f_c = frecvența cumulată descrescătoare calculată prin însumarea tuturor frecvențelor corespunzătoare punctajelor mai mici decît punctajul dat ;

f = frecvența punctajului dat ;

f_t = frecvența totală.

Tabelul nr. 3

Tabel de conversie

R/100

Puncte	Anul		
	Anul V A	Anul IV E	Anul IV R
20	—	—	98
19	—	99	—
18	98	93	94
17	95	84	88
16	86	78	80
15	73	66	72
14	63	53	67
13	50	41	59
12	41	34	47
11	32	29	31
10	18	21	20
9	7	14	13
8	2	8	3
7	—	—	—
6	—	4	—
5	—	1	—
4	—	—	—
3	—	—	—
2	—	—	—
1	—	—	—
0	—	—	—

(1) Anul IV R este cea mai bună din cele trei clase ;

(2) Un acelaşi punctaj (de exemplu 17) avînd R/100 diferit în cei trei ani (95, 84, 88) permite compararea performanţei unui elev cu acest punctaj cu performanţele colegilor săi din ceilalţi doi ani ;

(3) Cel mai omogen dintre ani ; este anul V A iar cel mai eterogen este anul IV E.

Pentru ca proba de sondaj să reliefeze care sînt carenţele existente în învăţămîntul matematic liceal, noţiunile neînsuşite în mod corespunzător de elevi şi deprinderile neformate sau neconsolidate încă, s-a efectuat în mod separat şi analiza rezultatelor obţinute de elevi la fiecare problemă în parte. Astfel, pentru fiecare din cele şase probleme cuprinse în proba de sondaj, s-a calculat distribuţia punctelor obţinute de elevi — 0, 1, 2, 3, 4 puncte, în funcţie de baremul de notare al problemei sau al subpunctelor problemei, precum şi media şi abaterea medie pătratică.

De asemenea, s-a determinat pentru fiecare problemă gradul de rezolvare, indice calculat ca raport dintre punctajul realizat de elevi şi punctajul maxim acordat la o anumită problemă. Ţinînd seama că la realizarea obiectivelor urmărite prin probă concură una sau mai multe dintre problemele propuse, media indicilor calculaţi pentru fiecare problemă sau subpunct al problemei care urmează a evalua realizarea obiectivului considerat, va arăta gradul în care acesta a fost atins sau nu. Pentru analiză, s-au întocmit tabele similare tabelelor 1 şi 2, notîndu-se de

astă dată pentru fiecare obiectiv gradul de rezolvare al fiecărei probleme prevăzută pentru evaluarea realizării, precum și media indicilor problemelor respective.

S-a considerat utilă și o a doua comparație între sistemul de notare al probei și sistemul de notare al profesorilor la clasele respective, calculîndu-se în acest scop coeficientul de corelație între punctajul global obținut de elevi la această probă și notele lor trimestriale (semestriale). Coeficientul de corelație *) obținut a arătat o strînsă legătură între cele două sisteme de apreciere. Sînt însă și cazuri în care notele supraevaluează nivelul de pregătire al elevilor, datorită faptului că notarea se face în raport cu colectivitatea clasei care, de cele mai multe ori, prezintă o structură particulară care se abate mai mult sau mai puțin de la structura normală.

Analiza rezultatelor. Indicatorii determinați cu prilejul prelucrării rezultatelor obținute de elevi, atît cei globali pe grupele și subgrupele eșantionului, cît și cei pentru fiecare problemă în parte sau grupe de probleme au permis determinarea nivelului de pregătire al elevilor și au scos în evidență noțiunile mai puțin stăpînite sau deprinderile mai puțin formate la unii elevi. Astfel, analiza rezultatelor a relevat faptul că procentul de elevi buni și foarte buni corespunde estimațiilor teoretice, dar că mai există încă unii elevi care nu pot realiza decît într-o măsură redusă obiectivele propuse.

Faptul că mai există încă elevi al căror nivel de pregătire nu corespunde cerințelor programei școlare, face utilă discutarea unor probleme ale predării matematicii în licee, în special în legătură cu metodica predării.

Astfel, din analiza rezultatelor obținute de elevi în concordanță cu obiectivele urmărite, a reieșit că, în general, se pune accentul pe parcurgerea programei și mai puțin pe progresul școlar realizat de elevi în concordanță cu prevederile programei. Nu se insistă în mod suficient asupra capitolelor care ridică unele dificultăți de înțelegere și în special asupra aplicațiilor practice. Nu se verifică în mod continuu gradul de însușire a cunoștințelor de către elevi, pentru a se cunoaște noțiunile mai puțin însușite sau deprinderile mai puțin formate și asupra cărora trebuie să se insiste în etapa următoare de învățămînt.

Latura pedagogică-metodică a procesului de predare este cîteodată neglijată. Nu se urmărește ca întreaga clasă să fie antrenată în procesul de însușire a noilor cunoștințe sau de formare a deprinderilor. În desfășurarea lecției, profesorul nu trebuie să urmărească numai prezentarea noilor noțiuni, ci mai ales înțelegerea acestora de către elevi, modificînd ori de cîte ori este nevoie planul inițial stabilit, pentru a realiza obiectivul final al lecției: însușirea de către elevi — din clasă — a cunoștințelor predate și formarea deprinderilor de lucru prevăzute de programa școlară.

De aceea, pregătirea și perfecționarea metodică trebuie să constituie o preocupare permanentă pentru profesori, pentru organele de îndrumare și control și pentru institutele de perfecționare, astfel încît matematica să ajungă să fie înțeleasă și însușită de marea majoritate a elevilor. În programele de perfecționare trebuie să se acorde mai mult loc metodicii predării, adică prezentării acelor metode și procedee care conduc la înțelegerea mai ușoară a copitolelor care prezintă dificultăți precum și la evitarea greșelilor tipice făcute de elevi.

---

*) Coeficientul de corelație a fost calculat cu aceeași formulă, în care de data aceasta X reprezintă punctajul global obținut de elev la probă, iar Y nota sa trimestrială (semestrială).

Nu întotdeauna elevii sînt deprinşi în suficientă măsură să muncească independent, să se autocontroleze, să-şi verifice rezultatele obţinute. De aceea, trebuie ca în viitor accentul în munca la clasă să cadă pe stimularea activităţii independente a elevilor, pe rezolvarea individuală sau pe grupe de elevi a aplicaţiilor propuse, astfel încît fiecare elev să fie efectiv ocupat şi preocupat de desfăşurarea lecţiei.

Lucrările scrise, instrument important de formare şi verificare a gîndirii şi deprinderilor individuale, trebuie să deţină o pondere mai mare în aprecierea elevilor decît în prezent. Toate lucrările scrise trebuie notate şi discutate cu elevii, chiar dacă nu toate notele vor fi trecute în catalog.

În munca de îndrumare şi control a procesului de învăţămînt, accentul trebuie pus în principal pe rezultatele obţinute de profesor la clasă, pe nivelul de pregătire al elevilor.

Concluzii. Utilitatea acestei metode de evaluare a nivelului de pregătire al elevilor constă în aceea că procură informaţii valabile pentru întreaga populaţie şcolară, în toate etapele procesului de învăţămînt. Informaţii cît de cît similare nu se puteau căpăta pînă în prezent decît cu prilejul examenului de bacalaureat sau a concursului de admitere în învăţămîntul superior. Dar nici una, nici cealaltă din aceste informaţii nu sînt pe deplin edificatoare, deoarece modul de elaborare al probelor pentru aceste examene nu a avut în vedere o verificare cuprinzătoare a nivelului de pregătire al elevilor. De asemenea, evaluarea nivelului de cunoştinţe la încheierea unui ciclu de învăţămînt, cînd lipsurile constatate nu mai pot fi remediate, constituie o informare tardivă, pe baza căreia nu se mai poate lua nici o măsură de îndreptare. Informaţiile culese cu prilejul examenului de admitere în învăţămîntul superior nu sînt reprezentative, deoarece ele se referă numai la o parte redusă a absolvenţilor de liceu.

Informaţiile cu privire la nivelul de pregătire al unei generaţii prezintă o deosebită importanţă atît pentru elevi, pentru cadrele didactice, cît şi pentru organele de îndrumare şi control al procesului de învăţămînt.

Pentru elevul de liceu, cunoaşterea poziţiei relative pe care o are faţă de clasa sa este insuficientă, deoarece la absolvire şi mai apoi în viaţă sau la concursul de admitere într-o formă superioară de învăţămînt el trebuie să se confrunte cu colegii săi de generaţie. Această confruntare realizată încă de pe băncile şcolii îi îngăduie să-şi cunoască mai bine forţele proprii, îi arată domeniile în care trebuie să-şi adîncească efortul de pregătire, îl ajută în orientarea sa profesională.

Şi pentru cadrele didactice aceste informaţii sînt absolut necesare, deoarece le permit o cunoaştere exactă a structurii clasei privită în ansamblu, cît şi a performanţelor realizate de fiecare elev în parte.

Cunoscînd nivelul de pregătire al întregii generaţii, profesorul poate să-şi verifice propriul său sistem de notare. Faptul că unii profesori predau la clase speciale, iar alţii la clase fără elevi cu aptitudini deosebite pentru matematică, poate atrage o oarecare deformare a notării, care nu va putea fi corectată decît prin comparaţie cu un criteriu obiectiv şi aplicabil la întreaga populaţie şcolară.

Pentru organele de îndrumare şi control — inspectorate şcolare sau organe centrale ale Ministerului Educaţiei şi Învăţămîntului — aceste informaţii vor servi la fundamentarea măsurilor de îndrumare şi orientare a învăţămîntului în vederea creşterii nivelului de pregătire al elevilor, întrucît asigurarea unui înalt

nivel de pregătire constituie, așa după cum prevede și Hotărîrea Plenarei C.C. al P.C.R. din 18—19 iunie 1973, obiectivul principal al sistemului nostru de învățămînt.

Anexa 1

ANUL II

1. Fie trinomul de gradul II : $y = x^2 + px + q$
   a) Să se determine p și q astfel ca graficul respectiv să treacă prin punctele A (1,0), și B(0,3)
   b) Să se determine în acest caz mulțimea valorilor lui y.
   c) Să se reprezinte grafic funcția obținută.
   d) Să se reprezinte grafic funcția $y = |x^2 - 4x + 3|$
   e) Pentru ce valori ale lui p, $y = x^2 + px + p$ admite rădăcini reale

2. În urma unor raționalizări, prețul de cost al unui obiect, prin două reduceri succesive cu același procent p, a ajuns de la 400 lei la 289 lei. Care a fost procentul p de reducere ?

3. Să se rezolve ecuația : $3^{\lg(1+\cos x)} = 1$

4. Fie piramida patrulateră VABCD cu baza ABCD un pătrat cu latura de 3 dm și înălțimea VA = 4 dm. Să se afle aria laterală.

5. Să se rezolve ecuația : $\sin^3 x + \cos^3 x + \sin^2 x + \cos^2 x + \sin x + \cos x = 1$

6. Se dau două cercuri de raze R = 9 cm și r = 4 cm tangente exterior în T. O tangentă comună exterioară atinge cercurile respectiv în A și B și taie în M tangenta comună dusă în T.
   a) Să se arate că segmentele AM, MB și MT sînt egale
   b) Să se demonstreze că unghiul ATB este drept
   c) Să se calculeze segmentul AB.

Anexa 2

ANUL IV (V)

1. Arătați că șirul de numere
   lga, lg2a, lg4a, lg8a,...
   este în progresie aritmetică și găsiți suma primilor n termeni.

2. a) Să se afle ecuația tangentei la graficul funcției
   $$f(x) = \frac{(x-2)^2}{x}$$ în punctul de abscisă x = 1, situat pe curbă.
   b) Să se calculeze aria delimitată de graficul funcției, axa OX și dreptele x = 1, x = 2

3. Să dă ecuația $4x^2 + by^2 - 16 = 0$
   Să se determine natura curbei în cazul în care b ia ca valori divizorii numărului 4 (în Z)

b (divizorii lui 4)	
natura curbei	

4. Piramida patrulateră VABCD are baza un pătrat cu latura de 3 dm, iar înălțimea VA egală cu 4 dm. Să se afle aria laterală.

5. Din 3 scînduri cu lățimea de 20 cm se construiește un jgheab avînd ca secțiune transversală un trapez isoscel. Ce unghiu de înclinare trebuie să aibă pereții pentru ca aria secțiunii să fie maximă ?

6. a) Pe mulțimea $Q - \{-1\}$ legea de compoziție
   $x \perp y = xy + x + y$ determină o structură de grup ?
   b) Să se afle x și y știind că : $x \perp y = 11$; $(-x) \perp (-y) = y1$

Experimentul în chimia şcolară şi efectele lui formative

Lector univ. VIORICA LUPU
prof. DEMETRA PREOTEASA

Pentru realizarea obiectivelor specifice predării chimiei, care situează în prim plan dezvoltarea gîndirii elevilor şi asimilarea metodelor de investigaţie ştiinţifică specifice chimiei, în procesul de învăţămînt o pondere deosebită trebuie să aibă învăţarea prin descoperire — care realizează achiziţionarea de informaţii prin efectuarea experimentelor, imaginarea şi proiectarea schemelor necesare rezolvării unor probleme teoretice şi practice, precum şi relatarea şi interpretarea informaţiei experimentale. Experimentul efectuat de către elevi poate fi considerat ca cea mai eficace metodă de aplicare a raţionamentului ştiinţific, de dezvoltare a deprinderilor, atitudinilor elevului, ca şi de însuşire corectă şi de consolidare a conceptelor ştiinţei chimiei.

Pentru a înţelege mai bine valoarea experimentelor şi contribuţia lor la atingerea unor scopuri majore ale educaţiei ştiinţifice să precizăm ce înseamnă un experiment : o încercare de a observa fenomene sigure în condiţii controlate, menţinute de către experimentator ; el începe cu o problemă de rezolvat, o întrebare care cere un răspuns, o idee de testat.

„Experimentul demonstrează ceva şi totodată lasă întotdeauna ceva încă nedemonstrat ; mai mult, efectuarea lui generează noi întrebări a căror răspuns nu se cunoaşte încă“ [1]. Integrat unor probleme teoretice şi practice în raport cu care se formulează o ipoteză, experimentul este efectuat pentru verificarea ei şi se repetă în vederea comparării rezultatelor. Concluziile sînt acceptate numai după o evaluare atentă a experimentului.

În condiţiile sporirii rolului chimiei în producţie, ale dezvoltării ştiinţei si tehnologiei chimice se relevă necesitatea formării la elevi a unor priceperi şi deprinderi de activitate practică, respectiv însuşirea unei „metodologii“ a activităţii experimentale, cît şi formarea unor capacităţi intelectuale solicitate elevului în munca practică experimentală.

„Maniera în care elevii vor fi ghidaţi în activitatea practică de laborator — începînd chiar din primul an de studiu a chimiei — va determina structurarea unor modele acţionale proprii, a unor tehnici intelectuale şi de muncă practică în laborator“ [2].

---

[1] P. V. Kopnin, *Bazele logice ale ştiinţei*, Editura politică, Bucureşti, 1972, p. 271.
[2] Paula Constantinescu-Stoleru, Viorica Lupu, *Aspecte metodice în realizarea lecţiilor de chimie, în vederea îndrumării activităţii independente a elevilor*, în *Elevii trebuie învăţaţi cum să înveţe*, E.D.P., 1973, p. 186.

Dat fiind caracterul experimental al ştiinţei chimiei, în mod firesc învăţarea în şcoală a chimiei solicită acţiunea de tip experimental. Elementele şi substanţele chimice îşi dezvăluie proprietăţile doar în cadrul interacţiunii lor. Pentru a cunoaşte dinamica transformărilor chimice trebuie să reproduci fenomenele chimice, să le observi şi să le corelezi cu informaţii esenţiale privind infrastructura elementului dat sau a elementelor care intră în compoziţia substanţei. De aceea, în activitatea de învăţare elevul trebuie să fie angajat tot mai intens pe plan acţional, să fie pus în situaţia de a desfăşura el însuşi o activitate experimentală. „Elevul este capabil să-şi însuşească mult mai mult dacă el nu numai priveşte la experimentul desfăşurat, ci el însuşi îl face" [3].

Atingerea efectului maxim formativ al experimentului necesită respectarea unor cerinţe în realizarea lui.

Dintre acestea menţionăm:

— *Selecţionarea* acelor experimente care favorizează în mai mare măsură stimularea gîndirii elevilor.

— *Efectuarea experimentelor de către copiii înşişi* (elevii pot munci independent, individual, cîte doi sau în grupe mici în funcţie de tipul experimentului şi de materialele de care dispun, respectiv aparatura, substanţele necesare).

— *Stabilirea scopului* unui experiment *în termeni simpli*, astfel ca toţi copiii să-l înţeleagă.

Elevii trebuie conduşi să înţeleagă că efectuarea cu atenţie a observaţiilor este importantă pentru obţinerea rezultatelor precise, sigure; de asemenea, că generalizările nu trebuie făcute dintr-un singur experiment; că un experiment trebuie să fie efectuat de mai multe ori pentru a obţine concluzii sigure. În acelaşi timp, elevii trebuie să înţeleagă că rezultatele unui experiment pot fi aplicate în situaţiile din viaţa de fiecare zi şi că rezultatele obţinute vor răspunde întrebărilor generate de către mediul înconjurător şi experienţa cotidiană.

În laborator, copiii trebuie să efectueze atît experimente *calitative* cît şi experimente *cantitative*; ultimul tip este caracteristic mai ales claselor speciale de chimie şi liceelor de specialitate cu profil de chimie.

Introducerea experimentelor calitative şi cantitative în chimia şcolară a evidenţiat contribuţia lor la dezvoltarea capacităţilor intelectuale ale elevilor, în special *a capacităţii de a observa, a capacităţii de a gîndi logic, a capacităţii de a pune probleme şi de a le rezolva, a capacităţii de a opera cu simboluri chimice.*

a) *Observarea* şi *descrierea* se numără printre operaţiile esenţiale care trebuie dezvoltate prin învăţămîntul chimiei.

Experimentul *calitativ*, oferă elevului posibilitatea să observe substanţele şi transformările lor şi să le explice procesualitatea chimică în dinamica ei.

Experimentul *cantitativ* constă într-o activitate experimentală planificată în care elevul *măsoară* în mod conştient mărimi fizice (masă, volum, densitate, solubilitate etc.) pentru a înţelege compoziţia structurală, starea şi schimbarea stării substanţelor.

În ştiinţele moderne ale naturii, deci şi în chimie, *legarea observaţiei de măsurarea fenomenelor* joacă un rol din ce în ce mai mare, de aceea, în procesul de predare-învăţare a chimiei este necesară introducerea metodică, organizată — ală-

---

[3] J. Piaget, *Rol deistvia v formirovanii mişleniia* (Rolul acţiunii în formarea gîndirii), „Voprosî psihologhii", nr. 6, 1965, p. 40.

turi de experienţele calitative şi a celor cantitative — care contribuind la formarea capacităţii de a observa, dezvoltă cu precădere capacitatea de a măsura.

Atît în experimentul calitativ cît şi în cel cantitativ trebuie stabilită — de către profesori, sau în alte situaţii chiar de către elevi, îndrumaţi de profesor — *o sarcină concretă de observare* în cadrul unei anumite teme de cercetare, deoarece în cursul experimentului pot apare concomitent sau consecutiv mai multe fenomene asociate ; acest lucru contribuie la *formarea capacităţii de a recunoaşte esenţialul şi de a concentra atenţia la observarea fenomenelor.*

La experimentul şcolar cantitativ, în primă instanţă, *atenţia* trebuie *dirijată spre aparatul de măsurat,* în sensul cunoaşterii părţilor componente ale acestuia, a modului de funcţionare. Lucrul cu grupe de elevi este mai avantajos deoarece permite stabilirea unor *sarcini diferenţiate de observare.* De exemplu, în construirea curbei de distilare a unui amestec de anilină şi benzen, în cadrul unei grupe un elev are sarcina să stabilească cantitatea distilatului, altul să observe lichidul şi să citească temperatura.

Pe baza datelor experimentale — culese prin observaţie — şi a interpretării acestora, elevii formulează verbal sau în scris rezultatele experimentului care se compară cu rezultatele obţinute de alte grupe de elevi, realizîndu-se astfel o emulaţie în realizarea cît mai riguroasă a experimentului.

b) *Prelucrarea raţională a rezultatului* dobîndit de elevi prin efectuarea experimentului, uneori imaginat chiar de ei, *dezvoltă gîndirea logică* — contribuie, de exemplu, la *dezvoltarea capacităţii elevului de a descoperi analogii* care duc deseori la formularea unor ipoteze, a unor soluţii ipotetice asupra problemelor. La emiterea ipotezelor, elevii intră în disputa activă cu problema şi o înţeleg în esenţa ei.

Concludent în acest sens este exemplul la care o să ne referim în continuare privind una dintre reacţiile importante din chimia organică şi anume reacţia de esterificare (reacţia dintre un alcool şi un acid).

Problema de rezolvat pentru elevi :

Cum influenţează concentraţia unui reactant viteza reacţiei de esterificare ?

În formularea ipotezei, după o riguroasă analiză a problemei sînt necesare anumite *operaţii* pe care trebuie să le efectueze elevii :

— *căutarea factorilor esenţiali* prin reactualizarea unor cunoştinţe anterioare fundamentale (suportul teoretic, premisele în formularea ipotezei), privind echilibrul chimic, sensul unei reacţii chimice şi poziţia de echilibru, factorii care influenţează reacţia de echilibru, viteza de reacţie ;

— *construirea relaţiilor,* moment ce presupune stabilirea de către elevi a dependenţei dintre viteza reacţiei de esterificare şi concentraţia reactantilor (acid acetic şi alcool etilic), redată simbolic prin relaţia :

$$v = k\,[CH_3COOH]\;[C_2H_5OH]$$

precum şi a dependenţei dintre cantitatea de ester obţinut şi viteza de reacţie ;

— *aplicarea unor legi generale* şi anume a legii acţiunii maselor la reacţia de esterificare, exprimată simbolic prin ecuaţia chimică :

$$CH_3COOH + C_2H_5OH \rightleftarrows CH_3COOC_2H_5 + H_2O$$

și relația :

$$K = \frac{[CH_3CO\,OC_2H_5]\ H_2O]}{[CH_3COOH]\ [C_2H_5OH]}$$

— *elaborarea ipotezei :* Cînd concentrația unui reactant (acid sau alcool) crește, viteza reacției de esterificare trebuie să crească.

Ipoteza elaborată de elevi se verifică experimental printr-un experiment imaginat de aceștia, care presupune *stabilirea* — în mod independent — a *materialelor necesare, a modului de lucru* și apoi efectuarea experimentului care implică îndeplinirea unor *sarcini experimentale* privind măsurarea cantității de ester într-un timp determinat (10 minute, 20 minute, 30 minute) cînd se modifică întîi concentrația alcoolului, apoi concentrația acidului. Rezultatele obținute experimental confirmă ipoteza elaborată independent de elevi.

Experimentul cantitativ efectuat oferă elevilor posibilitatea recunoașterii corelațiilor logice dintre viteza de reacție și concentrația reactanților ; de asemenea, transpunerea ipotezei în ecuații fizico-chimice (utilizînd limbajul chimic și matematic) duce la descoperirea unor analogii cu situații similare întîlnite de elevi în cursul studiului chimiei.

c) Experiența a arătat că *folosirea experimentelor cantitative îi ajută pe elevi să descopere și să soluționeze „probleme"*, determinînd astfel un înalt grad de activizare a lor, angajînd în cea mai mare măsură independența gîndirii, dezvoltîndu-le astfel, nu numai capacitățile de a folosi conștient cunoștințele, dar și flexibilitatea, ingeniozitatea, în genere gîndirea lor creatoare.

Pentru a obișnui pe elevi cu căutarea sistematică a problemelor, ei trebuie solicitați să găsească răspuns la unele întrebări furnizate de experimentele cantitative realizate de ei. De exemplu : Ce erori au putut falsifica rezultatul ? Ce date ne furnizează experimentul ? Ce noi probleme ne sugerează rezultatul experimentului ? După cum confirmă experiența, căutarea sistematică de către elevi a greșelilor, precum și a răspunsurilor la întrebările privind problemele nerezolvate, „rămase deschise" la sfîrșitul experimentului, contribuie la formarea onestității, a spiritului critic etc., precum și la recunoașterea faptului că o problemă sugerează noi probleme (nemărginirea procesului de cunoaștere).

d) Formalizarea informațiilor obținute pe cale experimentală.

Folosirea formulelor pentru redarea prin ecuații a reacțiilor chimice (care apar astfel ca relații matematice ale acestora determinate de proprietățile cantitative și calitative ale materiei) constituie un element esențial pentru dezvoltarea gîndirii elevului, în însușirea chimiei. Operarea cu simbolurile chimice în redarea formulelor substanțelor și a reacțiilor ce au loc presupune o cunoaștere a semnificației lor de către elevi, raportarea acestora la structura internă a materiei și prin aceasta la proprietățile chimice ale substanțelor.

Folosirea ecuațiilor conferă un caracter funcțional algoritmic gîndirii — respectiv, dezvoltarea gîndirii prin desprinderea unui sistem de dependențe, de corelații și pe baza unei succesiuni stabile de operații, care duc la rezolvarea unui anumit tip de probleme, în situații date. Unitatea dintre rezolvarea teoretică (pe baza formulelor și ecuațiilor chimice) a problemei și aplicarea ei face posibilă unitatea dintre gîndire și acțiune cu un deosebit efect pozitiv în stimularea interesului elevului.

Unele concluzii :

— Datele de ordin observativ — consemnate în protocoalele la lecţiile experimentale — ne relevă efecte formative superioare ale procedeelor experimentale asupra gîndirii elevilor.

— De asemenea, acestea determină constituirea unui stil de activitate practică şi intelectuală de tip experimental, formarea capacităţii de observaţie dirijată, cu posibilităţi de selecţie a faptului semnificativ în perspectiva unor informaţii teoretice corespunzătoare.

— Contribuţia experimentelor efectuate de elevi la dezvoltarea capacităţilor intelectuale de activitate independentă, investigativă este în directă dependenţă de modul de dirijare şi organizare a activităţii elevilor. Numai în măsura în care această organizare se realizează prin antrenarea plenară a activităţii independente, a efortului propriu, creator al elevilor, în contextul unor rezolvări de probleme, se cultivă în mod real capacităţile lor intelectuale.

Includerea în cadrul experimentelor calitative şi cantitative a unor teme cu semnificaţie pentru practica industriei chimice în context problematizat are un rol stimulator pentru gîndirea independentă a elevilor, măreşte interesul lor pentru chimie, pentru domeniile ei aplicative, asigură joncţiunea firească şi necesară dintre teoretic şi practic în gîndirea elevilor. Din punct de vedere metodic, rezultă faptul că alături de forma experimentelor demonstrative efectuate de profesori, pe care elevii le urmăresc, fiind antrenaţi să constate anumite fenomene, experimentele efectuate independent de elevi au un rol deosebit. Menţionăm că acestea îşi dovedesc eficienţa numai în condiţiile în care ele nu sînt doar simple reproduceri a unor experienţe efectuate sau descrise anterior de către profesori, ci solicită în mod real participarea activă şi creatoare a elevului în desfăşurarea lor. Numai astfel se pot valorifica resursele formative multiple de care dispun experimentele calitative şi cantitative în cadrul lucrărilor de laborator ; numai astfel se poate îmbogăţi, se poate amplifica contribuţia lor atît la formarea unor deprinderi practice cît şi la dezvoltarea capacităţilor investigative de elaborare teoretică independentă, de creaţie pe plan material şi spiritual.

EXPOZIŢIE PERMANENTĂ DE MIJLOACE NOI DE ÎNVĂŢĂMÎNT ORGANIZATĂ LA MOSCOVA. La Şcoala nr. 226 din Moscova a fost organizată o expoziţie permanentă în cadrul căreia sînt prezentate noile materiale didactice, proiectate, în cea mai mare parte, de către cercetătorii şi colaboratorii Academiei de ştiinţe pedagogice din U.R.S.S. Expoziţia cuprinde diferite materiale didactice, mijloace audio-vizuale, mobilier şcolar etc. Pînă în prezent expoziţia a fost vizitată de mii de cadre didactice din diferite oraşe şi sate ale Uniunii Sovietice, precum şi de delegaţii din 20 de ţări. Şapte sute dintre exponate au fost preluate pentru producţia în serie, fiind destinate cabinetelor şcolare.

Evaluarea randamentului elevilor la științele biologice

Lector univ. CEZAR CĂȘERIU
Institutul pedagogic de 3 ani, Bacău

Este știut faptul că astăzi, în practica școlară, se pune un accent tot mai mare pe creșterea continuă a nivelului de cunoștințe ale elevilor, a educării lor în spiritul concepției științifice despre lume și viață — materialismul dialectic și istoric — pe legarea tot mai strînsă a învățămîntului de viață, de practică, odată cu perfecționarea metodelor și procedeelor didactice.

Preocuparea noastră se materializează în deprinderea elevilor de a stabili în activitățile intelectual-practice relații și legături noi, de a realiza raporturi logice între informațiile acumulate și rezolvarea de cazuri noi din situațiile-probleme. Este vorba de operații de permanentă orînduire și reorînduire a cunoștințelor, de asimilare a cunoștințelor noi, de aprofundarea și lărgirea sferei de cunoaștere a elevilor în domeniul științelor biologice, prin căutări active.

Referindu-ne la caracterul înțelegerii și aprofundării științelor biologice precizăm că deosebit interes prezintă folosirea procedeelor de evaluare cu eficiență maximă, prin care realizăm un randament sporit al muncii elevilor în cele 50 sau 100 de minute de activitate. Sub aspect metodic unele lucrări [1], publicate în ultimul timp, reușesc să orienteze cadrele didactice pentru introducerea cu curaj a metodelor și procedeelor active, care sub aspect formativ sînt mai eficiente.

Efectul util al cunoașterii elevilor din domeniile științelor biologice se materializează optim atunci cînd eficiența lecției este maximă. Avînd în vedere că în randamentul lecției de biologie se reflectă capacitatea elevilor de a acționa independent, de a percepe (prin reflectare nemijlocită obiecte și fenomene), de a reține și de a utiliza cu rezultate pozitive informația într-un timp stabilit, considerăm că atît convorbirea, cît și cooperarea (dirijată-controlată de profesor în timpul activității) din grupă și dintre grupe (ca mod de comunicare între elevi) le formează elevilor un mod de gîndire specific biologiei.

---

1 C. Bogoescu, Al. Dabija, *Lucrările practice de laborator în modernizarea predării științelor biologice*, în „In ajutorul profesorului de biologie", vol. 3, București, 1972 ; M. Ciurchea (și colab.) *Rolul formativ al sistematizării cunoștințelor în predarea științelor biologice*, în „Natura", nr. 4/1971 ; E. Csengeri *Lecția de biologie*, în „Revista de pedagogie", nr. 4/1971 ; A. Dancsuly, D. Salade (sub redacția) *Educație și contemporaneitate*, E.D.P., 1972 ; Dumitru V. Ioan, *Metode și procedee de activizare a elevilor în cadrul lecției de biologie*, în „Revista de pedagogie", nr. 11/1971 ; L. Ghivirigă, *Comportamentul profesorului în condițiile renovării tehnologiei didactice*, în „Revista de pedagogie", nr. 11/1972 ; M. Ionescu, *Clasic și modern în predarea lecției*, E.D.P., 1972 ; D. Muster, *Verificarea progresului școlar prin teste docimologice*, E.D.P., 1970 ș.a.

Există numeroase cazuri de evaluare a cunoștințelor de biologie potrivit variatelor forme de organizare a activității elevilor (în clasă, în sala de laborator, pe terenul experimental, în excursie-vizită etc.). Pornind de la aceste posibilități, ne propunem, în acest articol, să conturăm cîteva din sistemele de evaluare din procesul de cercetare-descoperire, care reliefează o creștere sensibilă a interesului elevilor și o sporire a randamentului muncii lor.

În articolul *Randamentul lecției de științe biologice* din „Revista de pedagogie", nr. 3/1971, p. 82—86, am stabilit următoarea relație : (1) $R \frac{T_p + T_f}{T_v + T_p + T_f + T_i +}$ (Notînd cu R = randamentul unei lecții ; T_v = interval de timp afectat verificării lecției anterioare ; T_p = interval de timp destinat predării lecției noi ; T_f = interval de timp destinat fixării cunoștințelor predate ; T_i = valoarea medie a timpului afectat de elevi pentru pregătirea lecțiilor (este vorba de media pe clase de elevi chestionați) — studiul individual, la care se adaugă timp pentru înțelegere, precum și timp pentru stocare ; K = factor care micșorează randamentul lecției datorită diverselor cauze (perturbații, influențe nefavorabile determinate de factorii interni sau externi, imperfecțiuni de ordin metodic ș.a.) Discuțiile și concluziile noastre au avut ca obiect „lecția de comunicare combinată" (verificare + predare + fixare ș.a.) Așa cum se observă, raportul (1) rămîne valabil numai în cazul lecțiilor de comunicare mixte. De aici necesitatea de a evalua randamentul elevilor și în alte genuri de activități organizate și conduse de noi.

Pentru evaluarea randamentului elevilor în lecția de laborator : în condițiile activității cu determinatoare, cu material natural, cu scheme, grafice, atlase ; în condițiile activităților practice pe terenul experimental, din microcooperativă, din microfermă ; în excursia-vizită am utilizat o altă relație care cuprinde ca un caz particular formula (1).

La formele de activitate menționate am calculat randamentul din relația (2) $R = \frac{T_p + T_f + T_{ai}}{T_v + T_p + T_f + T_i + T_{ai} + K}$. Elementul nou pe care-l cuprinde (2) față de (1) este T_{ai} = interval de timp folosit în activitatea independentă, care prin specificul activității elevilor produce modificări calitative în modul de acțiune și în rezultatele muncii lor.

Cazul 1. Lucrările de laborator cînd sînt organizate și se desfășoară potrivit cerințelor actuale ale tehnologiei didactice[2] (asigurarea condițiilor materiale, tehnice, metodologice ș.a.) creează condiții optime pentru parcurgerea etapelor diverselor „descoperiri științifice". Cînd ne-am propus să se execute de către elevi lucrări de disecție la vertebrate, lucrare de laborator asupra respirației și circulației, pentru determinarea și descrierea rocilor magmatice, metamorfice, sedimentare, pentru studiul florei ș.a., individual, pe grupe sau frontal, în funcție de natura temei studiate, s-au făcut observații, s-au executat desene, s-au purtat discuții comparative, s-au făcut generalizări de ordin evoluționist etc. Perceperea directă a plantelor și a animalelor prin îmbinarea practic-concretului cu teore-

---

[2] P. Bejenaru, D. Bejenaru, *Utilizarea laboratorului de biologie în procesul de modernizare a învățămîntului*, în „Natura", nr. 5/1971 ; C. Căşeriu, *Lucrări practice de laborator la orele de biologie. Organizarea și desfășurarea lor*, în „Natura", nr. 5/1972 ; I. Jocu, *Predarea capitolului „Materia vie" la clasele speciale, cu ajutorul lucrărilor de laborator*, în „Natura", nr. 4/1972 ; Dinca Soare (dezbatere), *Locul laboratorului școlar în creșterea eficienței lecției*, în „Revista de pedagogie", nr. 7/1971 ; M. Vlad, *Metodica unei lecții de laborator cu tema „Analiza seminței", la clasa a V-a*, în „Natura", nr. 5/1972 ș.a.

ticul odată cu pregătirea preparatelor microscopice (organisme unicelulare, țesuturi, organe ș.a.) și observarea lor la microscop, cu care ocazie elevii descoperă sau redescoperă variatele unități structurale ale plantelor și animalelor, legăturile filogenetice din cunoașterea anatomoiei și fiziologiei diferitelor specii de viețuitoare sînt activități care dezvoltă capacitățile, aptitudinile și calitățile necesare în munca utilă, care asigură un randament ridicat lecției. Acest mod de activitate formează deprinderi de muncă utile în producție, dezvoltă gîndirea productivă a elevilor, care se materializează în rezultatele obținute, în creativitate, în putere de investigație, în procesul de predare-învățare, de consolidare, de sistematizare a materiei.

Cînd am făcut evaluarea randamentului s-a notat prin T_{ai} = interval de timp mediu de lucru în cadrul laboratorului a unei grupe de muncă. În acest mod de lucru, efectul util în unitatea de timp (50 de minute sau 100 de minute) este aproape maxim, întrucît $T_p = 0$; $T_f = 0$, iar T_v este foarte mic. Randamentul este deci cu atît mai mare cu cît T_v va fi mai neînsemnat (fără prea mare valoare și în unele cazuri poate chiar să nu fie necesar). T_i este scurt (întrucît asimilarea are loc în timpul activității), iar K tinde către zero.

Cazul 2. Învățarea metodelor de rezolvare a problemelor dintr-o anumită categorie de informație cu ajutorul unor instrumente de lucru (schițe, tabele, fișe, atlase, determinatoare, programe de instruire ș.a.), cu care elevul operează în colectiv în ritmul său propriu și își însușește noțiuni noi în mod progresiv, pornind de la obiecte și fenomene cunoscute, este apreciată de noi ca o pregătire independentă-activă. De relevat este și faptul că, în cadrul folosirii instrumentelor de lucru, elevul ia parte activ și liber la procesul de instruire, în loc să asculte pasiv explicațiile profesorului. Rolul stimulativ și încurajator pentru învingerea greutăților este determinat de faptul că elevul știe dacă lucrează bine sau greșește (profesorul dirijează, intervine), fapt de o deosebită importanță pentru profunzimea pregătirii lui.

În acest caz, randamentul este mărit (pînă la 1), deoarece $T_v = 0$; $T_p = 0$; $T_i = 0$; $T_f = 0$, iar K tinde spre zero. Pregătirea elevilor este eficientă pentru că în timpul instruirii (orei) nu se repetă ceea ce s-a învățat, ci se utilizează cunoștințele dobîndite pentru rezolvarea unor noi probleme.

Cazul 3. Educarea și instruirea prin muncă și pentru muncă este un proces ce se desfășoară în timp și care trebuie să corespundă „...prin structura și conținutul ei, cerințelor practicii, nevoilor actuale și de perspectivă ale diferitelor sectoare ale vieții economice și sociale"[3].La educarea elevilor în spiritul dragostei de muncă, ca obiectiv esențial în procesul educației, biologia are o importantă valoare practică, pentru că se aplică și în agricultură. Mai mult decît la celelalte discipline, cunoștințele de biologie aplicate în activități concrete de teren (cultura plantelor, horticultură și zootehnie) cîștigă interesul elevilor pentru meseriile cu profil agricol (horticultor, zootehnist ș.a.), deoarece încă din școală ei pot deveni posesori ai unei tehnologii avansate.

Lucrările de aplicații practice (altoirea puieților în ochi dormind, înmulțirea viței de vie prin butași etc.), organizate cu scopul de a instrui elevii în toate operațiile cerute de executarea altoirii în ochi dormind, sau de a obține material

[3] Nicolae Ceaușescu, *Cuvîntare la Conferința națională a cadrelor didactice*, Editura politică, București, 1969, p. 19.

săditor de calitate superioară pentru plantațiile care se fac pe nisipuri unde solurile europene pot fi cultivate pe rădăcini proprii, fără să fie atacate de filoxeră, sînt atractive și cu mare valoare educativ-practică.

Dacă ne referim la executarea lucrării *Altoirea în ochi* (clasa a V-a, a VIII-a și în anul IV de liceu), care s-a efectuat în cîmpul 1 al pepinierei de altoit (în terenul experimental la Școala generală nr. 2 — Hemeiuși și la Liceul „Al. Vlahuță" din Podul Turcului), *apreciem că pregătirea teoretică se concretizează în activități practice, deosebit de eficiente cînd se efectuează munca pe grupe și pe echipe* (de pregătire a puieților pentru altoire și de altoire cu sarcini concrete, în așa fel ca fiecare în final să execute toate fazele lucrării), *cînd acțiunea este bine pregătită de profesor și elevi.*

În această formă de activitate T_{ai} reprezintă intervalul de timp necesar pentru efectuarea unei lucrări (de altoit, de plantare a pomilor, de tăiere și formare a coroanei la pomi, de înmulțire prin butași ș.a.). Ca și în celelalte cazuri, cu cît va fi mai bine pregătită activitatea practică (lucrarea), din punct de vedere organizatoric și al modului de desfășurare, cu atît tinde spre 1, întrucît T_v, T_f, T_i și K au intervale de timp apropiate de zero.

Cazul 4. Natura este un laborator vast pentru observațiile individuale ale elevilor, pentru însușirea de către aceștia a unor cunoștințe reale despre viața plantelor și animalelor. Cunoașterea nemijlocită a fenomenelor vieții organismelor în mediul lor natural, în activitatea, interdependența și complexitatea lor este posibilă în cadrul excursiilor-vizite cu caracter biologico-turistic[4].

Organizarea unor excursii-vizite cu caracter preliminar sau aplicativ în toate anotimpurile, pentru stabilirea și delimitarea ecosistemelor naturale și agrobiocenozelor, pentru cercetarea biotopurilor locale din împrejurimi și din alte zone geografice deschid posibilități largi pentru dezvoltarea inițiativei creatoare și a spiritului de observație a elevilor, constituiți în grupe și în echipe de muncă. Rezultatele bune în direcția cunoașterii biocenozelor locale din zona Siretului, Bistriței, Tazlăului, Trotușului, Oituzului ș.a. prin folosirea atlasului, a determinatorului și a ghidului zonal de excursie distribuit elevilor le-am evaluat în timpul prelucrării și valorificării materialului, cînd am apreciat că rezultatul educativ-practic-instructiv (impresii, cunoștințe, învățăminte) a fost realizat în mod optim.

Urmărind sporul de eficiență prin acest exemplu de activitate, s-a constatat că aprofundarea și cunoașterea multiplelor aspecte ale lumii (vii și inerte) rezultă că T_{ai} este de lungă durată, deoarece cuprinde acțiunile în care elevii (individual, în grupe) lucrează folosind ghidul, determinatorul, atlasul și alte instrumente în timpul efectuării muncii independente, iar $T_p = T_f = T_v = T_i = 0$. Randamentul va fi aproximativ 1, deoarece și K tinde spre zero.

Cazul 5. Referindu-se la lecția de predare-învățare restructurată din clasă sau din laborator, cînd învățarea, aprofundarea și lărgirea cercului de cunoaștere se sprijină pe unele experimente didactice (pregătite cu ajutorul elevilor), pe observații la microscop, pe imagini filmice, diafilmice ș.a., unele intervale T_v, T_p, T_f, T_i, K pot fi zero sau diferit de zero, iar T_{ai} reprezintă suma timpurilor medii

[4] C. Giurcăneanu, Z. Adămuț, *Excursia școlară*, E.D.P., București, 1962; L. Gubesch, *Excursii botanice în Munții Tibles*, în „Natura", nr. 3/1970; E. Pușcariu-Soroceanu, D. Pușcariu, *Excursie în Munții Făgărașului*, E.D.P., București, 1971; M. Schuller, *Indicații metodice privind organizarea și desfășurarea unei excursii ecologice* (botanice) *de toamnă*, în „În ajutorul profesorului de biologie", București, 1971 ș.a.

necesare pentru activități independente. Prin aceste procedee randamentul crește, mai ales, atunci cînd T_v, T_f și K au ca durată zero.

În cazul cînd lecția este de comunicare (tradițională — mixtă — cu verigile clasice) T_{ai} este egal cu zero și obținem formula (1).

Deci formula (2) este o generalizare a formulei (1).

Prin urmare, pentru a realiza un spor în randamentul activităților elevilor, după părerea noastră, este recomandat să se soluționeze în primul rînd problema restructurării lecției de comunicare (cu momente cvasi-obligatorii) și să se introducă cît mai multe și mai variate forme de organizare a activităților didactice cu caracter practic-aplicativ în care pondere mare să aibă T_{ai}.

Așadar, cînd apreciem capacitatea de rezolvare a problemelor în activități cu caracter practic-aplicativ la cazurile date, prin folosirea unor soluții anterioare, la care adăugăm și plusul de cunoaștere, realizăm scopul: „...evaluarea efectelor învățămîntului și descoperirea însușirilor naturale ale celui educat“ [5].

Evident că unele forme de muncă independentă au într-o anumită măsură și funcție de verificare-fixare (pun în evidență priceperile și deprinderile elevului de a folosi ustensile, aparatură, mijloace tehnice, instrumente de lucru, de a utiliza soluții care dezvoltă gîndirea, limbajul biologic etc), dar aceasta nu înseamnă că în activitatea independentă trebuie să se repete ceea ce s-a însușit, însă *în mod obligatoriu elevii trebuie să stăpînească tehnicile și metodele de lucru specifice științelor biologice pentru rezolvarea lucrărilor date.*

---

[5] E. Planchard, *Evaluarea randamentului școlar*, în *Cercetarea în pedagogie*, E.D.P., București, 1972, p. 151.

CUNOȘTINȚE DESPRE MASS-MEDIA INTRODUSE ÎN ȘCOLILE DIN AUSTRIA. Printr-un ordin ministerial, un curs general despre mass-media a fost introdus în toate școlile din Austria. Așa cum se arată în acest ordin, într-o societate în care radioul, televiziunea, presa, exercită o influență atît de mare asupra vieții de fiecare zi a oamenilor se impune ca să se educe o generație care să recunoască utilitatea acestora, fiind în același timp conștientă și de limitele lor. Elevii primesc cunoștințe despre structura și funcționarea mijloacelor de comunicare, despre efectele acestora asupra vieții oamenilor, pentru a putea formula judecăți de valoare în legătură cu ele.

Imaginea familiei în desenele copiilor și adolescenților

JULIETA ALEXANDRU

Utilitatea procedeului „Desenul familiei" — după părerea noastră — nu se limitează la investigarea psihopatologică și la evidențierea unor conflicte posibile în relațiile copilului cu mediul său familial, ci ea poate fi extinsă la cunoașterea psihologică a oricărui copil. Noi socotim „Desenul familiei" ca un instrument adecvat cercetării procesului de formare și dezvoltare a imaginii familiei. Astfel, în cercetarea noastră (care a cuprins 92 subiecți repartizați după cum urmează : clasa I — 28, clasa a IV-a — 19, clasa a VII-a — 25, anul IV de liceu — 20, elevi la Școala generală nr. 122 și la Liceul „Ion Neculce" din București) am cerut subiecților să deseneze pe foi de dimensiuni identice „O familie" ; după efectuarea acestei prime variante le-am cerut să ilustreze tema „Familia mea", fără a le da o altă indicație. La întrebările unor subiecți am răspuns în sensul că nu valoarea estetică a desenului interesează în cazul de față, ci modul în care este redată tema ; de asemenea, nu le-am indicat o limită de timp.

Constelația familială. Nucleul familiei (mamă, tată, frați) este prezent în majoritatea desenelor. Lui i se adaugă la trei cele patru loturi de subiecți și alte personaje. Cele mai numeroase grupuri prezentate apar la clasa a IV-a (părinți, frați, bunici, unchi, veri) și la anul IV de liceu (părinți, frați, bunici și vizitatori ai părinților). La clasa I se adaugă unchii, iar la clasa a VII-a (în cea de-a doua variantă) familia se menține cu nucleul ei primar.

Se evidențiază astfel unele particularități ale imaginii familiei în raport cu vîrsta subiecților : cei mai mici dintre subiecți își află sprijinul afectiv esențial în nucleul familial de care s-au desprins relativ recent, iar preadolescenții, intens preocupați de propriile probleme, limitează cadrul familial la elementele lui esențiale. Este un moment în care subiectul explorează realitatea din afara ambianței familiale. Ei se pot îngriji singuri, nu mai sînt dependenți de alți membri ai familiei sub aspectul satisfacerii unor trebuințe esențiale, își organizează timpul liber în afara grupului familial. Dimpotrivă, subiecții din clasa a IV-a și anul IV de liceu conferă vieții de familie un orizont social mai larg : bunici, unchi, veri, colegi și chiar vizitatori ai părinților sînt înglobați în reprezentarea familiei. Sînt etape de stabilizare afectivă, momente de sinteză în dezvoltarea psihică.

Aflat în pragul tinereții, adolescentul abordează reprezentarea constelației familiale dintr-o perspectivă „mai teoretică". El „știe" cum trebuie să fie o familie și ce amplitudine trebuie să aibă existența ei socială, chiar dacă el însuși nu se reprezintă uneori. Semnificative ne apar și informațiile obținute din cercetarea ierarhiei frecvențelor de reprezentare, marcînd importanța pe care subiectul o conferă membrilor familiei sub aspectul statutului și rolului lor, ca și datele ce reies din compararea celor două variante : „O familie" denumită în lucrare varianta A și „Familia mea", denumită de noi varianta B. Prima variantă îngăduie subiecților să ilustreze reprezentarea generală a conceptului, iar a doua variantă permite concretizarea noțiunii la nivelul experienței nemijlocite a subiectului. În acest demers de la general la particular se exprimă componența afectivă a relației subiectului cu mediul său originar.

Părinții sînt reprezentați cu o frecvență relativ egală : mama întrunește 71,50% din reprezentările variantei A și 78,58% din cele ale variantei B ; tatăl este reprezentat în proporție de 78,33% în varianta A și 61,67% în varianta B. Anumite deosebiri se notează totuși în raport cu vîrsta și cu varianta. Astfel, se observă frecvența redusă a reprezentării mamei în variante A la clasa I în raport cu celelalte clase, dar și creșterea indicelui de reprezentare în varianța B. Într-adevăr, cei mai mici dintre subiecți, deși o evocă pe mamă în desen, consemnează adeseori absența acesteia (mama se află la muncă, la piață, în casă, iar copilul se joacă pe afară). Gîndirea sa concretă, legată de situație, consemnează atît absența, cît și prezența mamei ca situații obiective, implicîndu-le în desen chiar atunci cînd nu le reprezintă. Pe de altă parte, însă, dependența afectivă accentuată la această vîrstă aduce o creștere relativ importantă a indicelui în varianta B. Aceste date apar și mai semnificative, dacă le comparăm cu cele referitoare la tată. Copilul știe că tatăl este un factor component esențial în familie, dar în experiența sa nemijlocită mama ocupă locul principal cu un decalaj important.

Dependența afectivă relativ mai scăzută față de mamă la clasa a IV-a se exprimă în decalajul dintre valorile variantei A (mama omologată ca factor central al familiei) și cele mai scăzute ale variantei B (copilul se desenează mai frecvent pe el însuși, crește indicele reprezentării fraților). Reprezentarea tatălui, deși mai frecventă ca în etapa anterioară, rămîne totuși în urma reprezentării mamei, în ambele variante.

Aspecte particulare prezintă cele două grupe de subiecți mai mari : reprezentarea mamei crește net la ambele loturi, dar poziția tatălui diferă. Frecvența este semnificativ scăzută la clasa a VII-a (varianta B), mai puțin scăzută la anul IV de liceu, unde obține un indice egal cu al mamei. Mama apare, așadar, la totalitatea subiecților, drept centru al grupului familial cu o poziție prevalentă în relațiile afective ale acestora. Imaginea mamei, sau cel puțin evocarea ei în absență, nu părăsește aproape nici o clipă reprezentarea copiilor și adolescenților despre familie.

În acest context, tatăl are o poziție particulară, omologat ca element esențial al noțiunii de familie, cu frecvențe mari la toți subiecții, el este totdeauna mai puțin prezent în varianta B, care evidențiază, fără deosebire de vîrstă, o orientare afectivă netă pentru mamă. Acest aspect apare conturat și mai pregnant la cele două loturi de elevi mai mari : dacă în varianta A tatăl este mai frecvent reprezentat decît mama, în varianta B indicii scad semnificativ.

În mai mică măsură, fraţii sînt, totuşi, reprezentaţi în ambele variante şi la toate loturile, iar la 3 din 4 loturi varianta B prezintă creşteri semnificative faţă de varianta A. Uneori la subiecţii cei mai mari reprezentarea în contextul general este mult crescută faţă de redarea experienţei particulare. Se poate evidenţia un anumit raport între scăderea frecvenţei apariţiei mamei sau tatălui şi creşterea ponderii reprezentării fraţilor ca personaje necesare jocului sau altor activităţi colective. Ei apar frecvent în desenele clasei a IV-a (îndeosebi în varianta B) şi ale clasei a VII-a (în aceeaşi variantă), deşi motivaţia pare a fi deosebită : în desenele clasei a IV-a fraţii participă nemijlocit la jocuri, la clasa a VII-a ei efectuează anumite activităţi independent de subiect. De altfel, tot la clasa a IV-a se notează şi cele mai mari procente ale reprezentării altor rude (bunici, unchi, veri). Relaţiile interfamiliale ale copilului de 10—11 ani prezintă astfel cea mai mare amplitudine.

Statut şi rol în colectivul familial. Pornind de la noţiunile de statut social (ca totalitate a drepturilor şi îndatoririlor pe care societatea le recunoaşte fiecăruia dintre componenţii ei) şi de rol social (ca modalitate de exercitare a drepturilor şi îndatoririlor recunoscute — prin statut) constatăm fără dificultate o anumită deosebire între statutul conceptual şi rolul efectiv pe care subiecţii îl recunosc membrilor familiei ca şi lor înşişi. Reprezentînd familia în general, subiectul exprimă punctul lui de vedere despre statutul personajului figurat, după cum, înfăţişînd propria familie, el se referă la modalitatea de obiectivare a statutului la nivelul experienţei sale nemijlocite. Toate loturile îşi concep personajele cu statuturi şi roluri sociale precis diferenţiate : mama, tata, copiii sînt definiţi cu note specifice.

Mama. Toţi subiecţii atribuie mamei un statut şi un rol prin definiţie activ. Statutul mamei implică la toate loturile sarcini gospodăreşti, deşi în proporţii variabile. La clasele mici ele prezintă cei mai înalţi indici. Preocupările mamei sînt centrate exclusiv pe copil, chiar şi plimbarea este în fapt „plimbarea copilului", deci nu un divertisment, ci o îndatorire. Celelalte ocupaţii apar ca neesenţiale. Mama se odihneşte puţin şi nu are nici o altă preocupare în afara îngrijirii copilului. Această imagine a mamei este şi mai accentuată în varianta B. Statutul se confirmă şi în experienţa nemijlocită a copilului. Scade indicele „plimbare" şi creşte indicele „activităţi gospodăreşti". Indicele „odihnă" rămîne la fel de scăzut. La ocupaţiile mamei se adaugă munca în producţie (mama se duce sau se întoarce de la lucru) şi funcţia educaţională (sfătuirea sau sancţionarea copilului), dar dispare indicele „mama primeşte flori".

La clasa a IV-a statutul mamei apare la fel de riguros, centrat pe activităţile gospodăreşti, dar rolul social este mai nuanţat (mama învaţă, are relaţii sociale). Indicele „activităţi gospodăreşti" scade semnificativ în varianta B, dar cresc „drepturile mamei" la divertisment (asistă la emisiunile de televiziune), însă împreună cu copilul.

Subiecţii din clasa a VII-a proiectează asupra mamei propria lor dorinţă de evaziune din ambianţa familială cotidiană. Sarcinile ei gospodăreşti scad într-o măsură apreciabilă, crescînd în schimb indicii „plimbare" şi „excursie". La indicii de mai sus se adaugă un indice crescut : „televizor", astfel că, în viziunea acestor subiecţi statutul mamei devine oarecum monocord, funcţia sa esenţială fiind aceea de a-şi însoţi copilul la diferite forme de divertisment. Este, fără îndoială, un statut ideal pe care reprezentarea realităţii îl diversifică. Rolul mamei apare în varianta B mai nuanţat : indicele „televizor" scade. Funcţia educaţională, lectura,

masa în familie apar cu diferiți indici. Se notează însă o reducere a relațiilor mamei cu mediul înconjurător : munca în producție și relațiile sociale nu mai sînt reprezentate.

Statutul cel mai echilibrat sub aspectul muncii, plimbării, relațiilor sociale etc., îl conferă mamei subiecții din anul IV de liceu. Activitățile gospodărești sînt echilibrate cu divertismentul, plimbarea își capătă semnificația de odihnă, relațiile sociale sînt reprezentate cu un indice important. Mult mai frecvent apare acum tema „Masa în familie", relevînd restructurarea la un nivel mai înalt a imaginii colectivului familial. Îndeplinirea concretă a rolului apare oarecum modificată : în varianta B crește indicele „activități gospodărești", dar scade indicele „relații sociale" și dispare complet tema „masa în familie", care ne apare astfel mai mult ca o aspirație. Apar și doi indici noi ; funcția educațională și excursiile. În statut sînt, așadar, frecvent implicate : îndatoriri gospodărești, funcții educaționale, dreptul la relaxare și divertisment în diferite proporții.

În precizarea acestui statut copiii și preadolescenții proiectează satisfacerea propriilor lor trebuințe ; adolescenții alcătuiesc un statut ideal, exprimînd o atitudine conceptuală. Cu excepția elevilor din clasa I, subiecții manifestă spirit critic, astfel că reprezentarea experienței proprii asupra modului în care mama își exercită rolul se modifică în sensul nuanțării și complexificării.

Tatăl. Activitatea centrală în jurul căreia se structurează statutul tatălui este participarea sa la procesul de producție, ceea ce îi conferă, la majoritatea subiecților, anumite privilegii de odihnă și divertisment. Statutul familial al tatălui va implica, așadar, mai puține activități gospodărești și mai multe elemente de divertisment. Cel mai frecvent este reprezentat citind, de obicei, ziarul. Subiecții din clasa I îl reprezintă în varianta A cu trei activități fundamentale : gospodăria, lectura și plimbarea, plecarea sau întoarcerea de la serviciu fiind reprezentată în mai mică măsură. Referirea la familia proprie modifică însă acest statut ideal : munca apare pe primul plan și ca urmare scad activitățile gospodărești, plimbarea și lectura, dar se introduce odihna.

Același fenomen de corecție a unui statut ideal se evidențiază și la clasa a IV-a. Lectura și activitățile gospodărești cedează locul odihnei, care în varianta B este cel mai frecvent reprezentată. Forma de divertisment cea mai frecvent înfățișată este televizorul, dar apare tema învățăturii și crește indicele masa în familie. La acest lot tatăl apare mai sedentar, lipsesc excursiile ; plimbările reprezentate în varianta A, dispar ca temă în varianta B. Familia este mai frecvent reprezentată în spațiu, limitată la camere, în jurul casei etc.

Dimpotrivă, la elevii clasei a VII-a tatăl este îndeosebi excursionist, plimbările și excursiile disputînd lecturii primele locuri. Dar atît statutul ideal, cît și rolul real conferite tatălui sînt mai complexe : munca, gospodăria, lectura, televizorul, plimbarea, masa în familie și chiar prietenia apar în diferite proporții, această imagine reală, corectîndu-se în versiunea ei concretă prin creșterea indicelui de lectură, excursii și plimbări, dispariția activității gospodărești și a mesei în familie și completarea cu funcția educațională.

În viziunea elevilor din anul IV de liceu activitățile gospodărești ale tatălui sînt relativ mai constante, totuși, funcția lui esențială pare a fi cea educațională. Lectura și televizorul apar ca activități frecvent evocate în desenul tatălui. Varianta B oferă un portret mai complex cu ocupații mai diversificate : indicele lectură crește apreciabil, dar scade indicele televizor. Plimbarea, excursiile și

şahul apar în schimb ca situaţii în care personajul este reprezentat. Atrage atenţia în mod deosebit perseverenţa cu care tatăl este reprezentat citind. Tatăl apare ca un factor cultural al familiei, ocupaţiile sale sînt mai variate, drepturile sale la odihnă exprimate fără echivoc. Calitatea sa de om al muncii este evidentă pentru subiecţi, ceea ce nu apare în cazul mamei mult mai rar prezentă în această ipostază. De asemenea, funcţia educaţională este mai frecvent conferită tatălui decît mamei. În schimb, sub aspectul tensiunii afective exprimată de subiect faţă de părintele reprezentat, mama se menţine pe primul loc. Dependenţa afectivă a subiectului apare mai pregnant în relaţie cu mama.

Desenatorii. O evoluţie semnificativă a imaginii copilului şi adolescentului despre ei înşişi se conturează în modalităţile de autoreprezentare a subiecţilor în desen. Şi în acest caz între programul ideal al existenţei în familie şi rolul efectiv jucat apar decalaje pentru dezvoltarea conştiinţei de sine.

La clasa I statutul ideal pe care şi-l conferă copilul este relativ stabil şi realizabil ca atare în cadrul rolului social real. Structura acestui statut şi rol este simplă şi identică : jocul şi plimbarea (varianta A : 32% şi respectiv 40% ; varianta B : 50% şi respectiv 21,75%), învăţătura şi unele activităţi gospodăreşti alcătuiesc imaginea pe care copilul şi-o face despre drepturile şi datoriile sale în colectivul familial. Subiecţii sînt încă prea aproape de existenţa anterioară şcolarităţii şi obligaţiile lor destul de limitate le îngăduie să realizeze în fapt statutul ideal.

Situaţia se schimbă în clasa a IV-a. Aspiraţiile ideale evidenţiate în autoreprezentările din varianta A nu sînt confirmate de realitate : jocul şi plimbarea (varianta A : 35,50 şi 21% ; varianta B : jocul, 16,16, plimbarea nu mai este reprezentată) scad comparativ cu clasa I. Învăţătura ocupă locul principal în varianta B. Prezintă o creştere importantă frecventarea televizorului. Activităţile gospodăreşti mai sînt reprezentate într-o anumită măsură.

Activităţile cu caracter de divertisment ocupă locul central în ambele desene ale subiecţilor din clasa a VII-a. Plimbările, excursiile şi televizorul sînt reprezentate de cele mai multe ori. Scade relativ indicele învăţătură, dar se menţine şi creşte redarea temei „masa în familie". Se notează şi în acest caz aceeaşi pendulare între tendinţele „evazioniste" şi trebuinţa sprijinului familial ; în general, întreaga familie părăseşte casa, petrecîndu-şi timpul liber în excursii şi plimbări. Şi în acest caz programul cel mai complet şi mai echilibrat aparţine subiecţilor din anul IV de liceu. Alături de învăţătură, formele de reunire ale întregii familii (masa în familie, televizorul) ocupă un loc important. Se menţin activităţile gospodăreşti, plimbarea, se adaugă activităţii muzicale. Drepturile şi datoriile, munca şi odihna sînt astfel reunite în cadrul unui colectiv închegat. Frecvenţele diferitelor elemente apar însă modificate în varianta B. Creşte semnificativ indicele învăţătură, dispar complet indicii „masa în familie" şi „activitatea muzicală". Apare în schimb indicele „excursii", iar relaţiile de natură educaţională se conturează mai pregnant. Se poate urmări, astfel, în succesiunea celor patru serii de teme, creşterea progresivă a elementului „învăţătură" şi scăderea corespunzătoare a elementului divertisment. O excepţie face lotul de preadolescenţi, la care orientarea tematică a desenelor spre activităţi de divertisment este încă prevalentă.

Legile compoziției și creativitatea la elevi

Prof. GHEORGHE DOBRE
Școala generală nr. 47, București

Copiii mici sînt impresionați de basme și de povești, de tot ce întîlnesc și de tot ce văd frumos. La vîrsta preșcolară, de pildă, copiii redau în desene ceea ce îi impresionează cel mai mult, ca de exemplu, chipul mamei ; de aceea o vor desena mai mare, iar celelalte personaje le vor desena mai mici, pentru ei neavînd o importanță prea mare. Acești copii folosesc așa-numita perspectivă afectivă. Bunăoară, o casă desenată de un preșcolar apare cu peretele transparent, prin perete se pot observa foarte bine obiectele din casă : masa cu flori, scaunele, patul, jucăriile copilului. Dacă pe copil îl impresionează vasul cu flori acesta va apărea desenat mai mare. Preșcolarii nu pot desena și colora suprafețe mari de hîrtie. De aceea, ei trebuie ajutați punîndu-li-se la dispoziție hîrtie colorată ; sau cu fondul deja făcut, să li se dea explicația că dacă fondul hîrtiei va fi închis desenul se va face cu o culoare deschisă, pentru a se vedea bine, rămînînd ca ei să facă doar desenul din culoare. Se recomandă ca ei să lucreze pe o foaie mică de desen (A_4).

La vîrsta școlară mică (cl. I—IV) copiii au o imaginație foarte bogată, coloritul desenelor este viu și spontan. Îndrumați cu competență pot ajunge să coloreze întreaga suprafață a foii de hîrtie (A_4).

În clasele a III-a—a IV-a se poate realiza o lucrare din punct de vedere compozițional și coloristic. Aceasta depinde și de profesorul lor de desen.

Odată cu acumularea observațiilor despre mediul înconjurător, precum și cu învățarea legilor esențiale ale picturii, în arta elevilor din clasele V-VIII se vede o mare dragoste de viață, o impresie extraordinară a lucrurilor. Datorită acumulărilor cantitative care se produc în gîndirea elevului, tematica desenului se îmbogățește foarte mult, totuși imaginația lor păstrează nota personală, chiar la vîrsta de 15 ani și îndrumați cu competență, elevii continuă să lucreze foarte frumos și interesant. Pictează scene din activitatea muncitorilor, peisaje rurale sau urbane, scene din jocurile copiilor etc. Pictura copiilor place foarte mult oamenilor maturi (uneori copiii sînt invidiați chiar de marii artiști — bineînțeles în ceea ce privește coloritul).

Pornind de la ideea că un profesor care se străduiește să aibă rezultate bune le obține, am căutat ca în lecțiile de desen, precum și în cadrul cercului să-i îndrum pe elevii din clasele V-VIII să-și însușească deprinderile necesare realizării unor bune compoziții în desen și culoare, să cunoască legile esențiale

ale picturii şi anume : legea echilibrului în desen şi culoare ; legea centrului compoziţional ; legea contrastului de culoare ; legea accentelor de culoare.

Am ţinut, de asemenea, ca elevii să înveţe şi legile artei decorative : repetiţia, alternanţa, simetria. Aceste legi în aparenţă simple se învaţă foarte greu. Dar cu toate acestea, elevii creează compoziţii de gen sau istorice, naturi statice şi peisaje prin îmbinarea formelor de desen şi anume : desen decorativ, desen după natură şi desen din imaginaţie.

Noţiunile şi îndrumările date elevilor vor fi simple, clare, precise. Nu se vor da elevilor multe noţiuni deoarece le încarcă memoria şi îi plictisesc. Este bine, de pildă, să li se explice elevilor din cl. a V-a noţiunea de contrast şi de culoare. Pentru ca un obiect de culoare deschisă să iasă în evidenţă (să se vadă bine), el trebuie plasat pe un fond de culoare închisă. Bunăoară, două case de culoare galbenă se pot vedea foarte bine pe un fond verde, o minge de culoare albastră iese foarte bine în evidenţă pe un fond deschis (portocaliu). Un elev, de exemplu, a desenat mai mulţi copaci cu un verde închis. Pomii nu ieşeau în evidenţă deoarece elevul făcuse fondul tot cu culoare închisă. Elevul a fost îndrumat să găsească o culoare deschisă care să scoată în evidenţă pomii şi care să se armonizeze cu culoarea fondului. Deci, în cazul amintit culoarea a fost aleasă în funcţie de temperamentul elevului. De aceea, lucrările copiilor apar diversificate. Un alt elev, tot din clasa a V-a, a folosit contrastul de culoare, primind indicaţiile profesorului. Compoziţia cuprindea : case, pomi, copii. Elevul a fost îndrumat să găsească o culoare cu care să scoată în evidenţă casele galbene şi pomii. După unele încercări, el a găsit culoarea verde închis. Atît în cadrul orelor de desen, cît şi al cercului am lăsat elevii să folosească în picturile lor culori mai multe sau mai puţine, în funcţie de dorinţa lor, ştiut fiind că ei colorează fiecare element în parte (pomii, oamenii, casele, cerul etc.) şi combină culorile în aşa fel încît să se lege între ele, să creeze un echilibru coloristic perfect.

Permanent mi-a stat în atenţie să-i îndrum pe elevi să folosească pentru colorat atît acuarelele, cît şi culorile tempera etc. Genul de lucru va fi pictural (pasta groasă de culoare pe suprafaţa foii de hîrtie). După ce am obţinut rezultate satisfăcătoare în contrastul de culoare, am trecut cu elevii la accentele de culoare. Ele se învaţă zi de zi, dînd lucrării o înviorare şi o notă personală.

Copiii armonizează culorile frumos, liber, spontan dar uneori le lipsesc accentele de culoare, care dau picturii o notă monotonă. De aceea, se simte nevoia ca elevii să fie îndrumaţi să găsească culoarea, accentul şi locul unde trebuie să o pună pentru a înviora desenul. (Găsirea accentului este în funcţie de temperamentul copilului şi de aceea trebuie lăsaţi liberi să găsească culoarea şi locul accentului).

Dacă într-o compoziţie de pictură, desenul nu este bine realizat, culorile nu sînt armonizate, nu există contrast de culoare şi nici accente, atunci cu siguranţă că nu va exista nici echilibru compoziţional şi coloristic. Copiii din clasele I-IV şi V-VIII sînt foarte mult ajutaţi de simţul lor artistic şi de talent. Cu îndrumarea deosebită a profesorului de desen, ei pot realiza picturi de o înaltă valoare artistică — bineînţeles naive.

Un desen în tuş poate fi frumos şi fără accente, aceasta datorită liniei elegante, dar poate fi frumos şi cu accente. Pictura — indiferent că aparţine unui mare artist sau unui copil — nu va fi interesantă fără accente de culoare şi fără contrast de culoare.

Pentru a înțelege mai bine legile picturii am arătat elevilor și le-am explicat lucrările marilor pictori ; Ștefan Luchian, Picasso, Ion Țuculescu etc., opere de artă care constituie un mijloc de inspirație.

Aprofundarea legilor picturii în desenele colorate ale copiilor. Lupta cea mai mare o duc profesorii împotriva superficialității copiilor (lucrări de pictură), situație care mi-a fost permanent în atenție. Adeseori am întîlnit cazuri de elevi superficiali, care executau un desen în cîteva minute, îl colorau rapid și gata, terminau lucrarea. În acest caz am fost obligat să intervin și să arăt că lucrarea nu este gata, că mai sînt de rezolvat multe probleme și anume :

a) culoarea nu este calitativă, deoarece lipsește combinația de culoare ;

b) desenul este simplist — nerezolvat compozițional ;

c) nu sînt accente de culoare suficiente.

Chiar dacă elevul nu a realizat o lucrare prea interesantă el, totuși, a acumulat foarte mult. Aceste acumulări cantitative an de an, vor produce la un moment dat acel salt calitativ, care este opera de artă, naivă dar foarte interesantă. De exemplu, la tema „Răscoala din 1907" cîțiva elevi din cl. a VI-a au folosit legile artei decorative (repetiția și alternanța) în aranjarea personajelor. Un elev, de pildă, a desenat oamenii ca într-o friză decorativă, erau aranjați prea drept, producînd la un moment dat o monotonie. Elevul a fost îndrumat să schimbe puțin ordinea oamenilor pentru a sparge această monotonie. I s-au dat apoi indicații referitoare la culoare, echilibru de culoare, contraste, accente. I s-a explicat apoi că oamenii desenați de el trebuie să se vadă bine (să fie scoși în evidență) pe un fond închis sau deschis — la alegere. Astfel că el a ales fondul deschis, iar hainele oamenilor le-a făcut de culoare închisă. Elevul a fost îndrumat să combine culorile și să pună cîteva accente acolo unde era nevoie.

Desenul și culoarea naivă (sinceră) se păstrează mult timp dacă nu este *alterată*. Consider că această *alterare* se poate produce datorită următoarelor cauze :

1) copierea după reviste a ilustrațiilor, ceea ce face să dispară originalitatea lucrărilor ;

2) diferite idei, concepții retrograde care fac să dispară sinceritatea desenului ;

3) un anturaj al copilului nedorit.

Profesorul trebuie să lupte împotriva alterării sincerității copilului prin toate mijloacele care îi stau la îndemînă. Chiar dacă elevul sau eleva din clasa a VIII-a, de pildă, a învățat să deseneze oamenii proporțional, corect, linia lui și culoarea va fi de o sinceritate remarcabilă, dacă este îndrumat, ajutat și stimulat.

Eleva M.N. din clasa a VIII-a execută compoziții interesante, foarte sincere (naive). Sinceritatea cu care lucrează nu s-a alterat absolut deloc în decurs de 4 ani de școală de cînd lucrez cu ei. Ea folosește puține culori, dar frumos armonizate (lucrarea „Săditul pomilor").

Elevii talentați vor fi îndrumați către liceele de arte plastice, sau vor fi îndrumați să expună lucrări de pictură în cadrul artiștilor amatori — a casei de creație populară.

Diversificarea lucrărilor de pictură ale copiilor. Elevii sînt lăsați liberi să-și aleagă culorile dorite în funcție de temperamentul lor, de gustul lor artistic. Ei nu sînt siliți să pună pe desen culoarea pe care o vrea profesorul. Vor lucra, deci, cu culori tari sau mai puțin tari.

Compozițiile colorate ale copiilor diferă una de alta. De exemplu, doi copii care stau în aceeași bancă fac desene diferite (ne referim la desen și la culoare).

Deci, nu copiază unul de la altul. Aceasta datorită personalității copilului. Aici intervine imaginația, gustul artistic al copilului, talentul său, plăcerea de a desena.

Bunăoară, pomii desenați de copii sînt diferiți ca desen și culoare, precum diferită este și îndrumarea copiilor, în funcție de desenul pe care îl execută. În funcție de desenul ales, de tematica abordată ei vor găsi singuri locul și culoarea accentelor, contrastul de culoare, echilibrul, centrul compozițional. Își vor pune în funcțiune gîndirea lor creatoare, în scopul de a inventa ceva nou. Copiii vor asocia și compara obiectele, creînd compoziții originale. Aplicînd această metodă în mod creator s-au obținut 100 de lucrări în anul școlar 1972 — executate de elevii Școlii generale nr. 47 (cl. V—VIII), admise în Expoziția municipiului București de la Muzeul Simu, organizată de Consiliul municipal al pionierilor, iar trei lucrări de pictură publicate în revista literară „Luceafărul".

Aceasta dovedește că îndrumați cu competență elevii din clasele mici pot face progrese în desen și pictură.

Un album al artei cusăturilor

Editarea culegerii *Cusături existente pe Valea Trotușului* de către Consiliul municipal Gheorghe Gheorghiu-Dej, în colaborare cu Inspectoratul școlar al județului Bacău și Casa corpului didactic, se numără printre acțiunile de bun augur inițiate ca ecou la simpozionul „Munca tehnico-productivă — subsistem al educației comuniste în școală" (Orașul Gh. Gheorghiu-Dej — iunie, 1972).

Colectivul de inițiativă și colectivul de „culegători" — ce numără membri ai Comitetului executiv al Consiliului popular al municipiului Gh. Gheorghiu-Dej, în frunte cu primul secretar al Comitetului municipal al P.C.R., Valerian Ghineț, pe directorul Casei corpului didactic din Bacău, inspectori și un număr apreciabil de maiștri-instructori — a făcut dovada unei atitudini profesionale și a unei promptitudini lăudabile și exemplare.

Ideea înmănunchierii și tipăririi unei ample culegeri de motive populare, care să poată sta drept model de artisticitate și măiestrie tinerelor generații de elevi este deopotrivă inedită și salutară. O asemenea inițiativă este cu atît mai binevenită, cu cît prezența unor materiale de acest gen poate garanta în mare măsură calitatea tehnică și estetică a producției artizanale în școli.

Culese din înseși casele gospodarilor moldoveni, alese de pe straiuri bătrînești, inserate într-un volum și publicate, motivele de cusături — semne de spiritualitate specifică oamenilor ce trăiesc și muncesc pe Valea Trotușului — sînt astăzi nu numai reperate documentar, ci oferite spre reactualizare. Astfel, colectivul de maiștri-instructori din municipiul Gh. Gheorghiu-Dej a întreprins o muncă legată de stricte finalități didactice, aducînd totodată o contribuție la cunoașterea fondului valoric al artei populare de pe aceste meleaguri. Însoțite de un cuvînt înainte, semnat de Constantin V. Toma, secretar al Comitetului municipal al P.C.R. Gh. Gheorghiu-Dej, vicepreședinte al Comitetului executiv al Consiliului popular municipal, și de o succintă introducere teoretică, cele peste 300 de motive reproduse încîntă ochiul fie prin sobrietate cromatică și autenticitate stilistică, prin inedit, prin inepuizabil al ritmurilor, sau prin subtila aluzie la universul atît de bogat în semnificații al țăranului din această parte a țării.

ANDREI PALEOLOG

PROCESUL INSTRUCTIV–EDUCATIV ÎN CLASELE PRIMARE

Fenomenul de rămînere în urmă la învățătură în contextul său cauzal

Prof. MAUD-MARIA GHENA
Bacău

Fenomenul de rămînere în urmă la învățătură, cînd elevii nu pot reține tot ce li se predă, rămînînd cu anumite goluri în instruirea lor, este destul de frecvent. Observăm că unii elevi nu mai vin cu plăcere la școală, nu mai sînt atenți la ore, între capacitatea lor de asimilare și materia predată se creează o mare prăpastie. Alții, deși frecventează școala, treptat se înstrăinează de aceasta, devin niște neadaptați la efortul școlar, rămînînd în urmă la copiere, la dictare, la socotit etc. Avem, astfel, de-a face cu o manifestare evidentă a rămînerii în urmă cu tot cortegiul său de simptome. Deși dezvoltați normal, iar volumul de cunoștințe nu depășește puterile vîrstei respective, la unii elevi se observă, în confruntarea cu efortul școlar, și o întîrziere a dezvoltării proceselor psihice care însoțesc rămînerea în urmă la învățătură.

Diagnosticarea medicală a unor întîrzieri în dezvoltarea proceselor psihice este dificil de făcut de către pedagog, iar diagnosticarea pedagogică poate fi făcută pe baza manifestărilor elevului la lecții, a rezultatelor. Din același motiv acțiunile de recuperare a elevilor cu rămîneri în urmă la învățătură nu se pot face în școală printr-un tratament medical, ci numai printr-unul pedagogic.

Întrucît rămînerea în urmă la învățătură, inerentă unor elevi pentru primii ani de școală, se manifestă prin neadaptare la efortul școlar și prin nesincronizare la ritmul de lucru al lecției, vom începe tratamentul pedagogic al întîrzîaților prin formarea unor deprinderi de adaptare și de sincronizare cu efortul școlar coordonat de către educator. În această privință, grădinița are un rol determinant în formarea deprinderilor de adaptare a copiilor. Timpul de formare a deprinderilor de adaptare este mult mai mare la grădiniță, iar prin lipsa de finalizare școlară e cu mult mai ușor de format, tocmai pentru că nu e constrîns. Deoarece efortul de adaptare ca și cel de sincronizare este însoțit la școală, spre deosebire de grădiniță, de un anume conținut al sarcinii școlare, se înțelege că atenția se va îndrepta spre îndeplinirea conținutului sarcinii respective și mai puțin către deprinderile de adaptare și sincronizare. Educatorii nu dau importanța cuvenită acestora, considerîndu-le de la sine înțeles necesare și însușite, fără a fi așa în realitate. Că îndeplinirea unei sarcini școlare implică, în mare măsură, deprinderi de adaptare și sincronizare e adevărat, dar cînd conținutul covîrșește fragilitatea acestor deprinderi, începem să observăm ruptura dintre conținut și mijloacele de realizat.

În cazul elevilor fragili ca dezvoltare mintală, se recomandă o deplină concordanță între conținutul noțional al predării și mijloacelor psihice de realizat, altfel se face ruptura și e mai greu de reparat un mecanism defectat decît unul în stare de bună funcționare.

Noi cunoaștem efectele nefaste ale fenomenului de supraîncărcare, împotriva căreia am început să luptăm tot mai hotărîți, dar subtilitatea rămînerii în urmă cu manifestările ei de neadaptare și nesincronizare încă ne scapă, fiind, în fond, forme disimulate ale aceleiași supraîncărcări.

La o analiză mai riguroasă, am observat că posibilitățile de adaptare, spre deosebire de deprinderile școlare propriu-zise, se încadrează în niște limite mai strînse decît acestea. La deprinderile de adaptare, între sarcina noțională și mijloacele de realizat este o coeziune deplină, în timp ce la deprinderea școlară propriu-zisă, sarcina școlară poate cere un efort mai mare în angajarea mijloacelor pentru realizarea ei. Deprinderea de adaptare este accesibilă, ușor de realizat, căci se referă la un mecanism elementar al gîndirii, la identificare, la aplicare, în timp ce deprinderea școlară cere, pe lîngă acestea și una de analiză, de substituire a unei noțiuni cu alta, angajînd gîndirea în mai mare măsură.

Deprinderile de sincronizare sînt egale pentru toți elevii clasei, deoarece elevului i se cere să acționeze în același timp cu educatorul, să-și reprezinte explicarea noii noțiuni în timpul predării, în egală măsură verbal și scris, iar dacă nu poate ține pasul cu ritmul predării, sincronizarea s-a pierdut. Și adesea așa se întîmplă. Dacă pentru deprinderile de adaptare se cere o tratare diferențiată ca tratament pedagogic, pentru deprinderile de sincronizare nu se mai acționează diferențiat, ci uniform, sincron cu toți elevii clasei. În timp ce pentru formarea deprinderilor de adaptare se acționează de la început insistent, pentru celelalte se cere o rezolvare în timp, la acele lecții care oferă astfel de prilejuri (dictării, copieri).

Deoarece nu e clasă fără elevi rămași în urmă la învățătură, se cere ca pentru adaptarea acestor elevi la efortul școlar, educatorul să acționeze în condițiile predării diferențiate, în cadrul aceleiași clase de elevi. Însușirea unei metodici proprii de predare diferențiată devine cu atît mai necesară pentru lichidarea repetenției cît și pentru recuperarea acelor elevi care prin structura lor psihică se situează pe diferite trepte de dezvoltare. Uniformizarea prin efortul școlar comun îi poate duce la consecințe neplăcute.

Într-o clasă există cel puțin trei categorii de elevi din punct de vedere al dezvoltării psihice: buni (cu performanțe școlare), mediocri (cu deprinderi de adaptare, dar fără cele de sincronizare), slabi (fără deprinderi de adaptare și, evident, fără cele de sincronizare). În această situație, educatorul trebuie să organizeze în așa fel procesul de predare-învățare încît să înlesnească tuturor elevilor să se dezvolte potrivit capacității lor intelectuale, fără a sta degeaba și a deveni spectatori. Separarea lor în bănci, în trei grupe, este impusă de această situație, pentru buna organizare a activităților instructiv-educative.

Că predarea diferențiată în cadrul unei clase poate fi o soluție pedagogică indicată o dovedesc recomandările insistente care urmăresc lichidarea repetenției, consecința cea mai supărătoare a rămînerii în urmă la învățătură. Procedînd astfel, am ajuns la situația de a avea clase fără repetenți.

Astfel, la limba română, în cadrul lecturii literare, am cerut elevilor buni să facă analiza literară a textului literar, după indicațiile date de mine, la cei mediocri le-am cerut să facă rezumatul, la cei slabi o simplă copiere din respec-

tivul text, toţi elevii avînd, după posibilităţi, o activitate diferenţiată. La gramatică am cerut elevilor buni să cunoască teoria predată, să facă analize gramaticale complete, celor mediocri să ştie să aplice regulile gramaticale legate de noţiunea predată, iar celor slabi să scrie corect în limitele cele mai elementare, copierea şi dictarea cu noţiunile gramaticale învăţate pe care trebuie să le recunoască. Compunerea am diferenţiat-o după aceleaşi criterii : creaţia am cerut-o celor buni şi foarte buni, cu folosirea unui limbaj artistic şi cu o investiţie compoziţională corespunzătoare, compunerea în limitele unui limbaj logic acceptat, pentru cei mediocri cu încercări timide de folosire a limbajului artistic şi, compunerea simplă, logică, într-o succesiune firească a unor fapte, în propoziţii scurte, fără referinţe artistice.

La o programă rigidă, uniformizatoare, astfel de metode de lucru diferenţiate nu au fost înţelese întotdeauna dar acum, în noua conjunctură înnoitoare a învăţămîntului nostru sînt mai uşor de înţeles. Programa, ştiu toţi educatorii, este normativă şi prin asta generalizatoare, impunînd nişte limite ale predării după vîrste. Ea are în vedere potenţialul intelectual al elevului mediu, normal, de aci valoarea cu totul relativă pentru celelalte două categorii de elevi situaţi la extreme : foarte înzestraţi şi foarte slabi. De aceea, pentru a fi mai funcţională, programa şcolară ar trebui să-şi păstreze caracterul normativ în nişte limite diferenţiate după categoriile de elevi existente în şcoli.

Predarea şi aplicarea noilor cunoştinţe se face global pentru toate categoriile de elevi, aplicarea se face diferenţiat în cadrul procesului de predare-învăţare, iar tema pentru acasă accentuează această diferenţiere. Neînsuşirea în totalitate de către toţi elevii a cunoştinţelor predate duce după fiecare activitate la păstrarea unei anume rămîneri în urmă a unor categorii de elevi. O parte din elevi se recuperează prin aplicaţia în cadrul lecţiei, alta prin temă. Se pune problema : dacă se dau teme diferenţiate şi aplicaţii diferenţiate, nu accentuăm rămîneri în urmă la învăţătură pentru aceste categorii de elevi ? Credem că nu, din moment ce elevul, pe lîngă neînţelegerea noţiunii, n-are deprinderi de adaptare şi de sincronizare, deprinderi esenţiale, determinante a deprinderilor de muncă independentă. Tratarea diferenţiată a elevilor e o măsură acceptată ca eficientă în dezvoltarea lor, în timp ce menţinerea conformării la nişte cerinţe cărora nu le pot face faţă ar duce la dezarmarea acestora şi la instalarea neîncrederii în propriile forţe.

Rămînerea în urmă este ca un morb al învăţămîntului : îl poate trage înapoi, dar prin consecinţele sale are şi un rol înnoitor al metodelor de predare, al întregii tehnici a învăţării. Fiind o principală cauză a regresului în învăţămînt, este prin aceasta un stimulent al progresului. Fiind principala şi inevitabila cauză a dezorganizării activităţii şcolare este, în acelaşi timp, una din modalităţile care duce la schimbarea unor structuri vechi cu altele eficiente, funcţionale. Faptul că elevul nu are deprinderi de muncă independentă din cauza rămînerii în urmă are, în fond, şi alte cauze mai mărunte care aparţin numai muncii şcolare. Apariţia neputinţei de muncă independentă are la bază şi alte neputinţe. Astfel, elevul n-are formate unele deprinderi simple : de folosire a manualului, de păstrare a lui, de folosire a caietului, a rechizitelor şcolare, în special creionul, tocul, pixul, creioanele colorate, guma. Noi, educatorii, obişnuim să controlăm zilnic temele, dar neglijăm controlul materialelor cu care elevul va lucra la lecţie : manual, caiet-maculator, rechizite, pe care adesea nu le are în stare de funcţionare sau nu le are deloc în

timpul procesului de predare-învățare. Am căutat să le formez elevilor, sistematic, pe lîngă deprinderile de muncă independentă — obiectiv formativ esențial pentru personalitatea lor — și deprinderile de păstrare și folosire corectă a materialelor cu care lucrează la lecții. Deoarece rămînerea în urmă e subînțeleasă procesului învățării, ea nu poate fi preîntîmpinată în determinarea sa psihică, ci numai exterior, prin organizare, prin luarea de măsuri de încadrare a elevului în activitatea de învățare.

Organizarea clasică a lecțiilor, unde se punea accentul pe explicație, expunere, verbalism nu mai e corespunzătoare finalităților urmărite prin reducerea fenomenului de rămînere în urmă care pune accentul pe aplicație, pe munca independentă. Se impune o organizare mai densă și variată a determinantelor învățării decît pînă acum. Punerea elevului în fața muncii și randamentului școlar altfel decît pînă acum va avea rezultate mai apropiate de practica socială pentru care e pregătit. Scoaterea elevului de sub permanenta și nepedagogica tutelare a educatorului prin formarea unor deprinderi de muncă independentă e aspectul cel mai pozitiv al noului context școlar sub care se formează elevul. Elevul poate să afle noile cunoștințe și singur atunci cînd educatorul îi pune la dispoziție materialul noțional necesar, predarea educatorului urmînd, după situații, după ce elevul și-a făcut singur o reprezentare prin căutarea proprie. Etapele lecției, niște structuri modelatoare învechite și rigide, vor fi astfel încălcate pentru o mai mare echilibrare a învățării prin experiență proprie, prin căutare și descoperire și prin conducerea educatorului. Dar contextul psihologic al unei astfel de lecții creatoare cere o organizare mai dificilă atunci cînd urmărește o uniformizare a elevilor printr-o predare diferențiată.

Repetenția e principala consecință a rămînerii în urmă la învățătură. De aceea nu putem vorbi de lichidarea repetenției fără limitarea rămînerii în urmă, fără adecvarea programelor școlare adevăratei structuri psihice a elevilor, fără o organizare a activității educative după o metodologie modernă a lecției. Și cum lichidarea repetenției nu ne cere decît un efort de modernizare și o concepție contemporană despre învățămînt, nu ne rămîne decît să ne însușim aceste noi situații pentru a nu „rămîne" noi înșine, educatorii, în urmă față de progresul învățămîntului.

Sistem de exerciții și jocuri verbal-literare cu nuanță creatoare

R. MIHALEVICI
Centrul de științe sociale — Cluj

Articolul prezent nu intenționează o dezbatere abstractă, ci schița unor încercări personale, practicate în activitatea cotidiană la clasă și eventual o sursă de sugestii. Mă voi referi la un sistem de procedee instructiv-educative, care vizează dezvoltarea vorbirii și creativității verbale, care face parte dintr-un experiment psiho-pedagogic introdus pe parcursul claselor I—III, deci în perioada celor mai hotărîtoare influențe intelectual-motivaționale. Inserîndu-se în programa de învățămînt, activitățile s-au desfășurat ritmic, continuu, sistematic, cu toți elevii, în condițiile procesului obișnuit de învățămînt, deci ca un experiment natural din toate punctele de vedere, care nu reclamă nici condiții, nici mijloace speciale în afara inventivității și a atitudinii investigatoare a pedagogului. Procedeele folosite au tins spre angajarea plenară a potențialului afectiv, motivațional și intelectual al elevilor, avînd ca principiu general stimularea actelor gîndirii independente, a spiritului de investigație, a creativității. Activitatea s-a desfășurat mereu independent și înțeleg prin aceasta nu pur și simplu a lucra „singur", reproducînd tipuri sau forme de activitate cunoscute deja, ci o indepedență reală, care se caracterizează prin efortul efectiv, personal, de a răspunde unor situații inedite sau parțial inedite, de a depăși obstacole și a depista prin forțe proprii căi noi de rezolvare, modalități noi de exprimare.

Procedeele la care ne vom referi în cele ce urmează s-au realizat în cadrul lecțiilor de dezvoltarea vorbirii, al activităților la libera alegere din clasa I, în momente ale lecțiilor de citire, compunere și parțial de gramatică, în clasele II—III.

Primul joc introdus în clasa I a fost cel denumit *teatrul de păpuși*, care aduce în clasă acest gen atît de drag copiilor. Mînuind păpușile, învățătorul poate povesti emoționant, nu numai povești clasice, dar și improviza, ilustrînd evenimentele cu personaje în mișcare. În povestire se includ însă cuvintele, expresiile, nuanțele pe care învățătorul vrea să le facă cunoscute și accesibile elevilor săi și care în acest fel se însușesc facil, spontan. Jocul învățătorului nu este decît un preludiu la interpretările elevilor. Reproducînd „piesa", elevii reiau expresiile date, care astfel se înțeleg și se asimilează conștient. Modificările pe care copiii le aduc textului nu numai că nu trebuie evitate, ci dimpotrivă, apreciate și utilizate ca un prim exercițiu al sinonimelor, ca o primă ilustrare a modalității de a exprima aceeași idee în forme variate.

Pasul următor îl constituie *teatrul jucat direct de elevi*, întîi pe o temă dată, în care ei interpretează personajele desemnate de dascăl, iar apoi regizat de grupul de elevi aleşi din clasă, sau chiar improvizat pe loc. Clasa participă la joc nu numai prin trăirea piesei, ci şi prin dreptul de a interveni completînd, modificînd, iar într-o etapă ulterioară criticînd pe regizori şi actori şi propunînd alte variante. Interpretarea şi mai ales improvizarea şi transformarea unui rol, a unui personaj solicită nu numai imaginaţia şi gîndirea critică, ci şi trăirea afectivă prin identifcarea cu personajele.

Cu aceleaşi implicaţii psihologice pot fi utilizate diferite variante de poveşti. Cea mai facilă dintre ele este *întocmirea unei povestiri pe baza unui tablou*. Reprezentînd pe de o parte un suport senzorial, pe de alta oferind povestitorului cadrul, personajele, unele sugestii privitoare la acţiune, intriga se brodează uşor, formularea verbală reflectînd parţial faptele prezente în imagine. Bineînţeles, noi nu ne-am mulţumit niciodată cu povestirea unui singur elev. Îndemnînd cît mai mulţi copii să repovestească, desigur în variante care se abat de la cele anterioare, noi am avut în vedere alături de educarea imaginaţiei şi independenţei şi sesizarea varietăţii posibilităţilor de ordonare şi exprimare a ideilor.

Deoarece în primele lecţii copiii se rezumă la descrierea celor observate pe tablou sau la cîteva fapte de suprafaţă, noi am completat activitatea aceasta cu alte două elemente : a) analiza detaliată a ilustraţiei, care scoate la iveală diferite amănunte sugestive şi b) un joc de povestire în grup, în care copiii se completează reciproc, creînd povestirea în mod colectiv. Îmbunătăţind cele spuse de alţii, adăugînd, continuînd, scoţîndu-se reciproc din „punctul mort", ei termină prin a ţese intrigi şi a realiza imagini interesante, trăind în acelaşi timp şi satisfacţia succesului. După cîteva asemenea exerciţii ne putem întoarce la încercările individuale. Pe parcursul acestor activităţi se scoate în evidenţă multitudinea variantelor create, apreciindu-se fiecare element nou.

În faza următoare introducem *jocurile de modificare a tabloului, respectiv a povestirii :* cum s-ar putea schimba tabloul ? — ce i s-ar putea adăuga ? — cum s-ar schimba atunci povestirea ? — cum ar putea fi ea mai veselă, mai tristă, mai interesantă ? — cum ar suna povestea dacă i-am adăuga personaje noi sau le-am înlocui cu altele ?

Astfel avem largi posibilităţi de a antrena întreaga clasă, păstrînd vie atenţia, stimulînd ingeniozitatea, flexibilitatea gîndirii şi implicit posibilităţile de exprimare. Aşa se nasc mereu noi variante, chiar noi naraţiuni în jurul aceluiaşi punct de plecare.

Urmează *grupul de povestiri care se alcătuiesc din mai multe tablouri* (două, trei sau patru). Într-o primă variantă, se prezintă şcolarilor ilustraţii care se înlănţuie într-o succesiune logică (de ex. o grădină de zarzavat ; copii care plivesc ; un iepuraş care ronţăie ; copii care privesc miraţi la straturi) şi pe marginea cărora povestirea se încheagă aproape de la sine, reieşind din însuşi conţinutul tablourilor. Ceea ce, însă, conferă valoare acestui exerciţiu este dezvoltarea spiritului de observaţie şi a capacităţii de sinteză a unui grup de imagini. El constituie o treaptă de trecere spre o altă categorie de exerciţii în care tablourile nu sînt organic legate între ele şi pot fi combinate în mod divers, în funcţie de relaţiile pe care le stabilesc între ele şcolarii. Astfel, trei tablouri ilustrînd : a) un căţel şi un motan pe o bicicletă străbat un drum de pădure ; b) un grup de iepuraşi se ospătează împreună cu cei doi căţei pe o poieniţă de pădure ;

c) un iepuraş înspăimîntat stă legat de un pom ; — pot fi interpretate în mod divers : căţeii vin în pădure în excursie, salvează un iepuraş prins de lup, iar drept mulţumire, neamul iepuresc organizează o serbare în cinstea salvatorilor. Sau : deşi căţeii au fost în vizită la iepuraşi, plecînd spre casă, au rănit un iepuraş ; sau în timpul ospăţului un iepuraş neastîmpărat, care s-a îndepărtat a fost prins de vulpe, iar căţeii pornesc în căutarea şi salvarea lui.

O variantă mai dificilă, dar nu mai puţin interesantă este cea *a creării unor povestiri folosind imaginea unor personaje disparate* (un copil, un elefant, o girafă, o pădure, un grup de copii, un cîine, un stol de păsări), personaje pe care le pot grupa după bunul lor plac şi lega în acţiuni personal imaginate. Aceste tipuri de jocuri sînt mai dificile decît cele anterioare, deoarece presupun descoperirea unor relaţii între tablouri sau personaje şi completarea pe plan intern a verigilor intermediare. Dar ele sînt totodată foarte antrenante deoarece elevii se întrec în a găsi o nouă ordine, o nouă explicaţie, o nouă relaţie. Evident, de data aceasta povestirile create sînt foarte diverse, personajele dobîndesc caractere diferite în funcţie de rolul pe care-l joacă şi astfel se dezvoltă simţitor gîndirea cauzală, imaginaţia şi limbajul, şcolarii fiind obligaţi să dea glas fiecărei nuanţe, fiecărei trăsături.

O formă mai dificilă a acestor activităţi este cea în care li se *prezintă copiilor în mod intuitiv două situaţii*, precizîndu-se că ele oglindesc începutul şi sfîrşitul unor evenimente şi *cerîndu-li-se să imagineze acţiunile intermediare*, deci să creeze o legătură logică, dar totodată personală între ele.

Cum şcolarii întîmpină la început dificultăţi de organizare şi mai ales de reordonare a tablourilor, unii repetînd în mod stereotip şi banal povestirile anterioare, se poate utiliza pentru început *jocul regiei în colectiv*, pentru ca abia apoi să se treacă la creaţia individuală.

Presupunînd o gîndire mai abstractă şi un limbaj mai independent şi mai evoluat, noi am trecut la *exerciţiile de creare a povestirilor fără sprijin intuitiv, abia în clasa a II-a*. Unele dintre acestea sînt variante pur verbale ale exerciţiilor de mai sus. Demne de semnalat ni se par următoarele forme : *povestirea pe o temă dată*, temă care poate orienta elevii : a) spre relatarea unor evenimente trăite sau auzite ; b) spre descrieri sau c) spre imaginarea unor situaţii inedite, cuprinzînd chiar elemente fantastice, cum ar fi : „în ţara păsărilor", „în lumea basmelor", „în ţara de pe fundul mării" etc.

Alte tipuri de exerciţii din această categorie sînt *imaginarea unor fapte, evenimente, care concretizează o situaţie dată* („Elevii clasei a IV-a au făcut duminică o excursie reuşită, la care s-au simţit foarte bine. Încercaţi să povestiţi cum au pregătit-o şi ce au făcut ei în această excursie") ; *elaborarea mijlocului unei povestiri căreia îi cunoaştem începutul şi sfîrşitul* sau *imaginarea faptelor iniţiale*, declanşatoare ale unor întîmplări, care le sînt relatate elevilor.

Formele mai dificile ale creaţiei pur verbale, pe care le-am introdus la finele clasei a II-a, dar care s-au dovedit foarte eficiente pentru dezvoltarea creativităţii sînt, în primul rînd, cele care privesc *modificările aduse textului* şi care pot consta în *substituirea sau reprofilarea personajelor*, în *transformarea unora dintre acţiuni*, în *schimbarea finalului*, în *introducerea unor momente sau elemente noi*, în *restructurarea întregii povestiri, dîndu-i o interpretare nouă sau o orientare nouă* : comică, tristă, imaginară, reală etc. Textele pot fi chiar cele din manual sau culese

din diferite alte cărți, accesibile școlarilor. Amuzante și foarte eficiente s-au dovedit și *jocurile de amalgare, de combinare a mai multor povești într-una singură.*

În această perioadă, folosind deprinderile dobîndite prin intermediul exercițiilor și jocurilor de cuvinte — la care ne vom referi mai jos — introducem activitățile de realizare a *povestirilor care trebuie să includă logic* și organic cuvinte, expresii, figuri de stil apoi chiar fraze, idei date de învățător sau să ilustreze proverbe. Acestea sînt de fapt variante mai complicate ale binecunoscutelor exerciții de utilizare în povestiri sau compuneri, a unor cuvinte, grupe de cuvinte etc.

Firește, greutățile întîmpinate de elevi în povestirile fundamentate pe material intuitiv se manifestă — uneori cu și mai multă pregnanță — în povestirile lipsite de sprijin senzorial. În acestea din urmă, elevii pot imagina și produce liber, neîngrădiți de restricții, de elementele care se cer respectate, alegîndu-și singuri modalitățile de povestire, evenimentele, personajele, în timp ce în prima categorie, ei sînt obligați să respecte cadrul, tablourile, să brodeze evenimentele în jurul anumitor persoane, fapte. Îngrădindu-i parțial, acestea le oferă totodată puncte de sprijin, izvoare de inspirație, care pot călăuzi și orienta creația, în timp ce în lipsa lor, lipsiți de sugestii, copiii deseori vagabondează de la o idee la alta, se pierd în amănunte nesemnificative, într-o narațiune banală și simplistă, nefinalizată. Tocmai de aceasta, utilizarea procedeelor mai sus-amintite : povestirile colective, intervenția colegilor sau chiar introducerea — în momente de stagnare — a unor imagini, sînt necesare mai ales în etape inițiale.

Un alt grup de exerciții este acela denumit de noi în mod generic, *„jocurile de cuvinte"*, care deși presupun însușirea de cuvinte, expresii, dezvoltarea bagajului verbal, noi le-am introdus mai tîrziu decît poveștile, întrucît, reprezentînd activități mai analitice, reclamă mai multă concentrare, mai multă preciziune.

Primele *jocuri sînt destinate însușirii familiilor de cuvinte.* Începem prin a le spune elevilor că și cu cuvintele ne putem juca, iar drept exemplu enunțăm un cuvînt ca „pădure", „stradă", „magazin" etc., cerîndu-le să pronunțe la rîndul lor, cîte un cuvînt pe care semnalul verbal inițial l-a sugerat, apoi mai multe cuvinte la același stimul. În primele exerciții cuvintele-stimul pot fi întărite prin imagini. Desigur începem cu noțiuni concrete, trecînd treptat la unele mai generale, mai abstracte. Cînd cuvintele spuse de copii ies din cadrul general al familiei date, trecem la alt cuvînt-stimul. În cadrul aceleași lecții cerem școlarilor să folosească în propoziții cuvintele noi.

Faza logic următoare este cea cunoscută învățătorilor, a *realizării de propoziții din cîteva cuvinte,* adăugînd că în prima fază este indicat ca aceste cuvinte să facă parte dintr-un context limitat (de ex. brad, pachete, oameni, Moș Gerilă sau scări, pomi, coșuri, copii), însoțite chiar de ilustrații. Abia mai tîrziu putem cere școlarilor asocierea unor cuvinte îndepărtate pentru relaționarea cărora se cer operații de sinteză superioare.

În afara tendinței de a da viață cuvintelor, includerea lor în propoziții vizează două țeluri : însușirea conștientă și capacitatea de operare cu cuvintele, pe de o parte, iar pe de altă parte sesizarea schimbărilor pe care le suferă cuvintele în funcție de context. Căutînd expresia potrivită, școlarii își vor însuși nu numai nuanțele diverse, dar vor observa totodată, că un cuvînt greșit utilizat poate modifica sensul textului și că deci termenii trebuie aleși în consens cu acesta și astfel vor deprinde un limbaj bogat, logic și precis.

Urmează *jocul însușirilor* sau în limbajul copiilor „de-a cum este", ca, de pildă, cum este școala, orașul, casa ?, apoi cum este cățelul, floarea, mama ? Cum este nisipul, ploaia, vara, seara ? Cum este prietenia, omenia, sîrguința ? Pornind, deci, de la însușirile unui obiect concret, trecem la acelea ale unor persoane, fenomene tot mai abstracte, chiar la noțiuni abstracte, cerînd elevilor să enunțe toate însușirile care se potrivesc cu fenomenele sau persoanele indicate. Urmează jocul invers, în care sarcina constă în înșirarea persoanelor, fenomenelor, obiectelor cărora li se potrivește o anumită calitate : cald, moale, pufos, întunecat, luminos etc. Acest joc se complică prin denumirea obiectelor cărora li se potrivesc două sau chiar trei însușiri : moale și pufos, cald și duios ; rece, alunecos, ascuțit etc. Firește, cu cît numărul atributelor este mai mare, cu atît jocul devine mai dificil întrucît obiectele care întrunesc toate calitățile date sînt tot mai puține. Dar aceasta presupune o selecție și o căutare minuțioasă, care dezvoltă capacitatea de analiză și comparație.

În aceste categorii de exerciții, elevul descoperă diferitele semnificații și implicații ale aceluiași cuvînt. De pildă, cuvîntul „întunecat" are alte nuanțe în combinație cu „culoare", „cer", „zi" decît în contextul „om întunecat", „zîmbet întunecat". Ideea se ilustrează nu numai prin exemple concrete, ci și prin înlocuirea termenului în discuție cu alte cuvinte. Astfel, „o zi întunecată" poate fi și ploioasă, înnorată, după cum și apăsătoare, tristă, cețoasă, sumbră. „Omul întunecat" poate fi și el sumbru, trist, dar nicidecum cețos sau ploios, în schimb lui i se potrivește : sobru, încruntat, distant, epitete care nu pot sta alături de cuvîntul „zi". Astfel se deschide calea spre *jocurile sinonimelor, omonimelor, antonimelor*, care conferă limbajului nu numai bogăție și varietate dar și sensibilitate, expresivitate.

Într-o fază mai avansată, la sfîrșitul clasei a II-a și în clasa a III-a am abordat acest joc. După un număr suficient de exemple desprinse din texte sau propoziții, cerem școlarilor să ne spună alte cuvinte „care au același înțeles", „cu cuvinte care deși se pronunță la fel au sens diferit" și cuvinte care au semnificație opusă. Firește, toate cuvintele, nuanțele, expresiile însușite în aceste jocuri sînt concretizate prin introducerea lor în propoziții și texte și apoi prin operarea cu ele în povești de diferite tipuri, descrise mai sus.

O variantă mai dificilă este *exercițiul căutării expresiilor sinonime, antonime și apoi al propozițiilor formulate în întregime prin sinonime sau antonime.* Spre exemplu la propoziția : „la miezul acelei nopți negre și furtunoase, cineva străbătea pădurea", școlarii au formulat : „în toiul nopții întunecate, printre fulgere și tunete, un om trecea prin desiș" ; „prin întunericul nopții și al furtunii, o persoană singuratică mergea prin codru" ; „în plină noapte, în întuneric și vijelie, un om singuratic încerca să învingă drumul pădurii" etc. Cele mai dificile forme ale acestei categorii de activități sînt : a) *reformularea unor fragmente sau povestiri prin sinonime sau prin restructurarea lor totală pe bază de antonime ;* b) *exprimarea prin sinonime a proverbelor și încercarea de a afla proverbe sau formulări opuse celor inițiale.*

Achizițiile verbale dobîndite prin exercițiile de mai sus se pot aplica eficient în descrieri, înlesnind astfel și desfășurarea unui gen de activitate, care se situează între activitățile deosebit de dificile pentru școlarii mici. În primele etape, facilităm copiilor posibilitățile descriptive prin ilustrații sugestive, care favorizează surprinderea termenilor potriviți și caracterizarea peisajului, naturii,

persoanelor. Astfel, o ilustrație care reprezintă un peisaj tomnatic, în plină furtună, pus alături de unul care ilustrează primăvara sau vara în deplină înflorire, în lumina orbitoare a soarelui, oferă pe de o parte elevilor surse de inspirație pentru descoperirea termenilor potriviți și sugestiile necesare unei frumoase descrieri, iar pe de altă parte, posibilitatea operării eficiente cu cunoștințele lor verbale. Ulterior, se poate trece la descrieri lipsite de suport senzorial, dar în care facem apel la reprezentările lor vizuale, pentru ca apoi să introducem activitățile de descriere a naturii, fenomenelor, pe plan pur verbal.

Am tratat jocurile de cuvinte și diferitele categorii de povestiri separat, numai în scopul clarității. Evident, ele au constituit o unitate de acțiuni, care s-a împletit firesc, organic. Am introdus întîi povestirile întrucît, fiind mai atrăgătoare, ele îi pasionează pe copii, angajîndu-i la maximum, fără a crea senzația de oboseală. Obținînd pe moment satisfacția realizărilor, povestirile trezesc plăcerea și interesul pentru creația verbală. Astfel, povestirile devin nu numai exerciții nemijlocite de dezvoltare a gîndirii și limbajului, ci și activități care pregătesc afectiv, motivațional și intelectual pentru activitățile următoare. Desigur, aceasta nu înseamnă că între ciclul de povestiri și cel al jocurilor de cuvinte, se creează o demarcație netă. Intervenind cu jocurile de cuvinte în trimestrul II și III al clasei I, ele vor continua alternînd și împletindu-se cu activitățile de realizare a povestirilor. Dacă povestirile au generat plăcere și interes față de activitățile independente literare și verbale, au pregătit psihologic școlarii în acest sens, achizițiile provenite din jocurile de cuvinte vor fi la rîndul lor utilizate, introduse în povestiri, îmbogățindu-le, înfrumusețîndu-le și oferind fundamentul verbal prin care se poate da glas imaginilor, se pot desăvîrși estetic ideile.

Este de la sine înțeles, că toate formele de exerciții se desfășoară nu numai oral ci și în scris, în funcție de timpul de care dispunem, de caracterul lecției, de posibilitățile elevilor. Mai mult, ele pot constitui conținutul temelor de acasă sau al exercițiilor independente din clasă, la lecțiile curente. Aceasta înseamnă mai departe, că în clasele a II-a și a III-a, cea mai mare parte din jocurile și activitățile enunțate mai sus, pot fi realizate în contextul materiei de predat, pe marginea materialului cuprins în manuale. Bineînțeles, aceasta presupune, după cum am mai arătat, o activitate de selecție, de ordonare a materiei, care să ofere învățătorului posibilitatea introducerii exercițiilor descrise, deci acțiunea creatoare — pe cît de necesară, pe atît de eficientă — asupra conținutul disciplinei.

Dăm cîteva exemple care ilustrează afirmația de mai sus.

Aducînd în clasă la lecția „Toamna" (cl. a II-a) două-trei tablouri expresive despre toamnă, putem organiza observația lor și o discuție pe marginea însușirilor care se relevă în ilustrație, a expresiilor potrivite ei. Punînd apoi elevii să compare toamna cu vara, îi dirijăm spre relevarea însușirilor comune, dar mai ales a deosebirilor, pe care le fixăm prin antonime.

Lecțiile „Rapsodii de toamnă", „Ce te legeni" (cl. a III-a) sînt foarte potrivite pentru o analiză comparativă a modificărilor gradate pe care le oferă natura și totodată a sesizării nuanțelor și expresiilor corespunzătoare acestora. Expresii ca „bolta cernită", „pleacă fruntea-ngîndurată", „codrul cîntăreți-și cîntă" (Seara) ; „doina dorurilor", „s-a trezit din somn de moarte", „comoara înfundată în adîncuri" (Limba noastră) ; „înserarea mută trece", „o văpaie de rubin", „murmur de ape revărsate peste maluri", „vuiet se destramă în tăcere" (Acceleratul), pot constitui elementele de bază atît pentru exerciții de sinonime, antonime, cît și a elaborării de propoziții variate, în care cuvintele și expresiile dobîndesc nuanțe sau semnificație diversificată.

În lecțiile „Musca la arat", „Un ostaș de-al lui Țepeș", „Lupta de la Podul-Înalt" se potrivesc jocuri referitoare la însușirile personajelor principale, apoi jocuri de atribuire a trăsăturilor descoperite, altor persoane.

Lecții ca „Judecata vulpii", „Volpea bearcă", „Două pilde de Esop" se pretează la activitatea de modificare a povestirii, a finalului ei, de înlocuire a personajelor, de imaginare a unor situații similare.

La sfîrşitul clasei a III-a, elevii claselor experimentale s-au deosebit radical şi aproape în masă de cei ai claselor de control prin capacitatea de exprimare mult mai bogată, mai nuanţată, mai variată, prin sensibilitatea, stilizarea, originalitatea povestirilor. Dăm foarte succint şi cîteva cifre statistice care ilustrează rezultatele acestui sistem de exerciţii asupra factorilor de creativitate. Administrînd la sfîrşitul anului şcolar în clasa a III-a probe cu conţinut verbo-literar, am constatat că în timp ce elevii claselor experimentale înregistrează progrese masive (îndeobşte la $p < 0{,}01$, $p = 0{,}01$ şi rareori la $p = 0{,}02$ şi $p = 0{,}05$) la toate probele şi la toţi factorii (fluiditate, flexibilitate, sensibilitate, unitatea povestirii, originalitatea imaginilor), clasele de control stagnează în cele mai multe cazuri, obţinînd doar la proba de povestire pe bază de tablou, o creştere semnificativă faţă de clasa I. La o analiză comparativă dintre cele două eşantioane de şcolari descoperim la probele finale absolut în toate cazurile, la toţi factorii creativităţii, diferenţe puternic semnificative în favoarea claselor experimentale, deşi la probele iniţiale (începutul clasei I), diferenţele dintre cele două grupe erau nesemnificative, ceea ce subliniază odată în plus creşterea masivă a elevilor angajaţi în sistemul experimental, faţă de cei care parcurg un sistem tradiţional de predare.

În afara acestor rezultate, deosebit de semnificativ ni se pare constituirea a două tipuri de motivaţii la cele două grupe de elevi. În clasele de control, motivaţia principală rămîne cea a notelor şi a aprecierii învăţătorului. În clasele experimentale, unde domneşte climatul activ, efervescent, dorinţa de efort, activităţi noi, probleme inedite şi unde activitatea a oferit satisfacţii, s-a conturat clar o motivaţie intrinsecă orientată de timpuriu spre activitatea interesantă, spre descoperire, spre autorealizare.

Ora de activități libere la clasa I și conduita morală a școlarului

Înv. MARCELA PENEȘ
Școala nr. 190, București

Activitățile libere incluse, de două ori pe săptămînă, în orarul clasei I, constituie puntea de legătură între activitatea preșcolară și noua formă de lucru specifică școlii. Găsirea unor modalități diverse de realizare a acestei activități (astfel încît să nu se desfășoare monoton și la voia întîmplării) determină atragerea școlarului într-o formă de lucru foarte dorită de el. Prezența elementului-joc, în aceste ore, este o condiție de primă necesitate care nu numai că relaxează sistemul nervos al copilului după o solicitare de 3 ore de activități obligatorii, dar totodată contribuie la aplicarea unor cunoștințe, la corelarea cunoștințelor dobîndite la diferite obiecte, la formarea unor deprinderi de comportare civilizată.

Jocul, ridicînd probleme de viață, îl pune pe elev în situația de a le rezolva, forțează, deci, îmbogățirea experienței sale de cunoaștere ; dar aceasta nu se face oricum, ci sub atenția și îndrumarea învățătorului.

Activitățile libere sînt un prilej de observare și cunoaștere a elevilor și, deși sînt libere, nu înseamnă că fiecare se comportă după placul său. În joc ca și în oricare activitate e nevoie de stabilirea unor relații de înțelegere între parteneri, de întrajutorare, de respect și atenție, de recunoaștere a unor sarcini și de îndeplinirea lor pentru reușita jocului. Aceasta înseamnă că elevii trebuie să acționeze disciplinat. Greșeli nu se pot admite. Învățătorul sancționează pe loc abaterile.

Înțelegerea și respectarea regulilor jocului e un prim pas, o primă etapă a acceptării conduitei morale.

În jocurile de creație colective, cum ar fi „De-a școala", „De-a vizita" etc. învățătorul și colectivul de școlari trebuie să urmărească cu atenție felul de a se comporta al elevului care a primit o sarcină în joc și sînt obligați să-i dea un număr mai mic de puncte în cazul în care a uitat unele norme de comportare incluse în joc, cum ar fi : salutul, adresarea unor formule de politețe, închiderea ușii, descoperirea capului etc.

Unele aspecte deosebite în comportamentul elevului pot fi evidențiate de învățător în fața colectivului prin intermediul teatrului de păpuși. Un personaj îndrăgit ca : o veveriță, o furnică, o albină etc. poate face aluzii asupra unor greșeli ale elevilor în scopul de a fi corectate sau poate da modele de elevi care au un comportament corespunzător cerințelor vieții colective. Forma de prezentare poate fi cît mai variată : ghicitori, povestiri, convorbiri, cîntece.

Iată un exemplu de convorbire ce a avut loc, la începutul orei de activități libere, între elevii clasei I și furnica Mica :

— Bine v-am găsit, dragi colegi !

— Bine ai venit, dragă Mica !

— V-am spus colegi deoarece cred că n-ați uitat că și eu sînt tot ca și voi școlăriță în clasa I. Și acum sînt nerăbdătoare să vă spun ce s-a mai petrecut în mușuroiul școlii noastre, în ultima săptămînă. Vreți să aflați aceste întîmplări ?

— Desigur !

— Atunci vă rog să stați frumos în bancă și să ascultați.

Și furnica începe să relateze întîmplări, legate de viața clasei, dar puse pe seama furnicilor, arată cum au procedat furnicile, cere părerea copiilor recurgînd la asemănări, deosebiri. Morala este, bineînțeles, scoasă tot cu ajutorul elevilor.

Sau se pot spune ghicitori cuprinzînd aspecte din clasă.

Unui întîrziat :

Cine intră-n clasă
Și e supărat
Fiindcă soneria
Nu l-a așteptat ?

Unui neglijent :

Cine-n servietă, oare,
Are cărțile murdare ?

Urmărindu-i în timpul jocului învățătorul poate observa posibilitățile fiecărui copil, inventivitatea sa, spiritul creator, inteligența, modul cum se comportă cu colegii, cu jucăriile și poate corecta la timp unele greșeli.

În primul trimestrul fiecare elev trebuie ajutat să iasă din sine și să se adapteze colectivului în care trăiește. De obicei, ridică probleme copilul fără frați sau cel ce nu a frecventat grădinița ; aceștia se simt deranjați în permanență, sînt mai puțin sociabili, au chiar repulsie de zgomotul colectivității. Alții, dimpotrivă, manifestă o dorință exagerată de a se împrieteni și se simt foarte bine în societatea noilor colegi. O fetiță venită cu oarecare întîrziere în clasa I (din cauza părinților care vroiau o amînare) a dorit nespus școala și cînd, în sfîrșit, s-a văzut elevă își îmbrățișa toți colegii de parcă ar mai fi fost în această mare familie, care a existat totuși puternic în imaginația ei. Acțiunile colective au menirea de a cultiva această dispoziție afectivă atît de necesară vieții sociale.

Progresiv, după primele luni de școală, odată cu lărgirea experienței de viață, elevul înaintează pe drumul dezvoltării sale morale și totodată își îmbogățește și experiența sa socială. Astfel, începe să-și trateze colegii ca membri ai aceleiași colectivități, cu drept egal asupra materialelor comune și de participare la acțiunile colective.

Educația intelectuală favorizează apariția elementelor morale, iar acestea, la rîndul lor, influențează pozitiv evoluția intelectuală a școlarului.

Făcînd cunoștință cu diverse personaje din lumea basmului, elevii aprobă sau dezaprobă, iau atitudine, compară, deosebesc binele de rău. Aceste aprecieri,

departe de a fi complete, relevă procesul de înțelegere morală la vîrsta mică. Am spus că aprecierile nu sînt complete, de profunzime, e normal ; uneori denotă o înțelegere superficială a întîmplărilor, ceea ce impune o dirijare și solicitare a gîndirii în toate sensurile. De pildă, vorbind despre fata moșului cea cuminte, elevii știau că și-a ales lada cea mai urîtă și mai mică. I-am întrebat de ce ; oare nu i-ar fi plăcut și ei o ladă mare și frumoasă ? De ce a trebuit să se mulțumească cu puțin ? I-am întrebat ce ar fi luat ei, de-ar fi fost în locul fetei. Mulți au spus (încurajați puțin de întrebarea mea) că ar fi luat lada cea mai mare (dacă nu știau povestea). Dar au fost și copii care au arătat că lada cea mai mică „se potrivea" cu cît timp a muncit fata. De aici am ajuns și la pretenția neîntemeiată a unora de a lua numai note mari chiar și atunci cînd muncesc mai puțin.

Rămîne totuși ca o problemă dificilă, problema concordanței între dorințe și conduita practică.

În centrul atenției tuturor acțiunilor educative în clasa I se situează problema îmbinării nevoilor individuale cu cerințele vieții colective cu care elevii abia fac cunoștință.

Primind o serie de cunoștințe, începînd să se înarmeze cu deprinderi, elevul mic își modelează conduita morală, ajutat de cei mari, potrivit nevoilor colective și exigențelor sociale.

Venind la școală elevul aduce cu sine unele norme morale din grădiniță sau din familie. Știe să le formuleze, dar nu și le poate explica în profunzime pe cele legate de viața școlară. Deseori auzeam pe cel mai turbulent elev : „Copii, nu e bine să strigăm în oră !" etc. etc. Acest elev știa să formuleze multe norme, dar nu le ridicase la nivelul unui adevărate înțelegeri ; nu pricepea de ce nu trebuie deranjată clasa. Abia cînd au început să scrie și să citească au început să priceapă necesitatea respectării liniștei.

Organizarea timpului în cadrul activităților libere îi ajută pe elevi să se integreze mai ușor în viața colectivă, în regimul școlar și să se cunoască reciproc ; îi învață cum să se comporte în școală, dar și în afara ei.

Varietatea conținutului activităților libere oferă copiilor posibilitatea cunoașterii unor norme elementare de viață într-o formă atractivă și recreativă.

O oră de activitate liberă poate fi foarte bine un prim pas către viitoarea oră de dirigenție ; e o oră în care apar mugurii educației morale, într-o formă cît mai potrivită vîrstei de 6 ani. Teoretizarea problemelor educative e un lucru dăunător la această vîrstă.

Am constatat că elevul de 6 ani (spre deosebire de cel de 7 ani) dă dovadă de o afectivitate sporită față de învățător și colegi. E o premisă deosebit de favorabilă în scopul educării sale. Orientarea corectă a acestei tendințe firești nu poate avea decît rezultate cît mai apropiate de cele dorite.

Ce recomandăm şi cum citesc elevii

Importanţa lecturii este evidentă şi mereu actuală. E un instrument care dezvoltă posibilitatea de comunicare între oameni, făcîndu-se ecoul capacităţilor de gîndire şi limbaj. Lectura e determinată de gradul dezvoltării limbajului, gîndirii şi de nivelul de cultură atins[1].

Lectura e una din coordonatele pregătirii intelectuale, ale formării personalităţii multilaterale, oricînd gata să folosească, în împrejurări adecvate, cunoştinţele dobîndite anterior. Există factori care determină lectura elevilor: particularităţile de vîrstă şi psihice, preferinţele lor, climatul familial, manifestările de subiectivism, care pot transforma lectura într-o necesitate, o „foame de carte", o delectare, sau nu.

Cînd gustul pentru lectură, cultul pentru carte s-a format din primii ani de şcoală, cînd dozajul a fost bine echilibrat, acesta rămîne pentru toată viaţa o obişnuinţă utilă. Maturii, formaţi în acest sens, găsesc în cărţi nu numai surse de informaţii profesionale, dar şi deconectare, odihnă activă, plăcere spirituală.

Gustul pentru citit nu vine de la sine, ci se formează printr-o muncă a factorilor educaţionali (familia, şcoala), o muncă caracterizată prin răbdare, perseverenţă, continuitate, voinţă.

Dragostea pentru cărţi e un indicator al unei anume semnificaţii pe care o dă adevărata lectură, ce nu constă într-o fugă spre sfîrşitul ei[2].

E cunoscut faptul că, la vîrsta preşcolară, atît familia cît şi grădiniţa depun eforturi pentru a înfrumuseţa universul copilăriei prin basme, poveşti, poezii. Această dificilă muncă e reluată, la nivelul superior, în primele clase ale şcolii generale. Perioada de formare a gustului pentru citit coincide cu cea cînd se pun bazele acestuia, cu ciclul I—IV. Elevului mic trebuie să i se concentreze atenţia spre cartea de citire, să i se trezească curiozitatea şi spre alte lecturi, să i se cultive interesul spre cunoaştere. La această activitate trebuie să concure nu numai orele de citire, ci şi cele de istorie, geografie, cunoştinţele despre natură, toate obiectele de studiu bazate pe lectura textului.

Ne întrebăm, de multe ori, pentru ce elevii, din şcoala generală ca şi din liceu, citesc prea puţin lecturile indicate, conforme cu vîrsta şi puterea de înţelegere.

Unele sondaje efectuate în anii anteriori au arătat că elevii citesc, în cele mai multe cazuri, alte cărţi decît cele recomandate. Proporţia domeniilor lecturii preferate de elevi poate fi reprezentată astfel, pe baza investigaţiilor orale şi scrise efectuate la clasele a V-a şi a VIII-a (vezi fig. 1 şi 2).

Lectura necesită nu numai îndrumare, dar şi control, care în multe cazuri e îngreuiat de faptul că discuţia se poartă cu puţinii elevi care au citit (din obligaţie, conştiinciozitate, pentru eventuale

[1] Mercedes Lopez, *Concepto de la lectura*, „Psicologia y Educación" — Revista Semetral del Departamento de Psicologia — Ministerio de Educación, Havana, Cuba, p. 74—75.

[2] Mario Valeri, *Il ragazzo e la lettura*, Ed. Giuseppe Molipiero, Bologna, 1960, p. 29.

lucrări, examene), iar pentru elevii care n-au atare preocupare, acesta e plictisitor, neinteresant.

Din discuțiile și sondajele efectuate la clasele a V-a, în anul școlar 1973—1974, am constatat că în clasele I-IV a existat o slabă preocupare pentru lectura

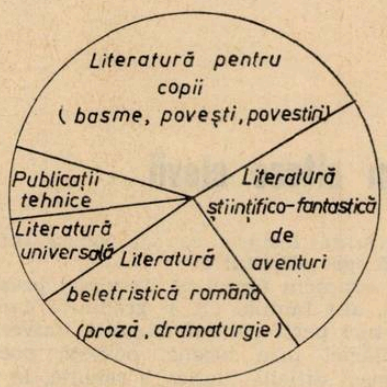


Fig.1 Ilustrarea proporției domeniilor lecturii preferate de elevii din clasa a V-a.

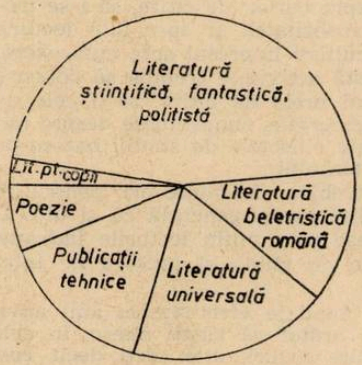


Fig.2 Ilustrarea proporției domeniilor lecturii preferate de elevii din clasa a VIII-a.

particulară. Unii învățători motivează că nu se poate realiza o oră specială din cauza programei școlare prea încărcate și care, de altfel, de la clasa a III-a a scos ora afectată acestei lecturi. Lectura suplimentară se strecoară pe unde poate, pe unde i se face loc. Controlul se face sporadic, neavînd caracter permanent și deci nici eficient. În majoritatea cazurilor, controlul se efectuează în acest mod : elevii aduc cărțile recomandate, învățătorii fac un control vizual, se citesc selectiv unele fragmente, se povestesc anume pasaje. Aceasta nu constituie o permanentă preocupare, eșalonată de-a lungul anului școlar, ci la începutul acestuia sau după vacanțele mici.

„Lecțiile speciale de control al lecturii", prin frecvența lor mai rară, nu constituie prilejuri suficiente pe această linie. Sondajul în lectura particulară trebuie să constituie o cerință obligatorie, manifestată în cadrul verificării cunoștințelor elevilor, în fiecare lecție[3]. Ilustrăm această situație și prin unele răspunsuri ale elevilor clasei a V-a : „în clasele I—IV tovarășa învățătoare ne făcea controlul lecturii suplimentare numai la începutul anului școlar" ; „tovarășa trecea pe la banca fiecăruia și controla cărțile recomandate" ; „e adevărat, tovarășa ne dădea lecturi de citit, eu nu le citeam pe toate, dar nici tovarășa învățătoare nu ne prea controla", sau : „fiecare copil spunea ce-a citit", ori : „nu ne prea controla, iar eu începusem să uit de lectura suplimentară".

Această situație are grave repercusiuni nu numai în lărgirea orizontului intelectual, dezvoltarea vocabularului, educarea simțului estetic, modelarea sensibilității, dar în special asupra felului cum citesc elevii după ce termină clasa a IV-a. Ne referim la o lectură curgătoare, exactă, plăcută.

Lecturile parcurse de elevi în afara textelor date ca teme (de exemplu, lectura integrală a operelor studiate în fragmente, cuprinse în manuale) prezintă importanță și din punctul de vedere al tehnicii cititului — exactitate, claritate, nuanțare — nu numai pentru întregirea cunoștințelor transmise la clasă.

Însușirea cititului, ca instrument indispensabil de lucru al elevului, trebuie realizată odată cu terminarea ciclului primar (cl. I—IV), lectura expresivă, plastică, nuanțată însușindu-se, îndeosebi, în ciclul II (cl. V—VIII), cînd elevii fac cunoștință cu mijloacele de realizare artistică, cu modurile de expu-

[3] *Metodica predării limbii și literaturii române în școala generală și liceu*, Editura didactică și pedagogică, București, 1973, p. 285.

nere, cînd sînt pregnant reliefate imaginile vizuale şi sonore determinate de text, cînd se studiază punctuaţia prin prismă gramaticală, dar şi stilistică.

Avînd în vedere faptul că în clasele I—IV nu se prea insistă asupra controlului lecturii elevilor, accentul căzînd pe conţinutul de idei şi mai puţin pe tehnica lecturii conştiente, pe calitatea modalităţii de receptare a textului, mulţi elevi termină aceste clase şi citesc sacadat, greoi, cu omiteri sau adăugiri la text, inexpresiv, rămînînd indiferenţi la frumuseţile ce se pot dezvălui printr-o lectură adecvată, expresivă.

În asemenea cazuri, e de dorit ca acestor elevi să li se recomande folosirea citirii cu voce tare, deoarece ei înşişi pot astfel controla auditiv calităţile cititului, modulaţiile vocii în funcţie de necesităţile punctuaţiei, de personaje, de cuvinte ce formează imagini artistice ce trebuie accentuate, evidenţiate. Acestor elevi trebuie să li se ofere posibilitatea unor comparaţii între citirea lor şi citirea model, făcută de un cadru didactic, sau prin folosirea unor mijloace audio-vizuale (discuri, benzi de magnetofon), ori dramatizări (citirea pe roluri, iar la operele unde nu predomină, ca mod de expunere, dialogul — pe fragmente).

O lectură frumoasă, curgătoare, clară, respectarea punctuaţiei, eliminarea sunetelor de prisos, denotă înţelegerea frumuseţii textului, a mesajului transmis de autor, impresionează plăcut pe cititor şi pe ascultător. O consecinţă a unei asemenea lecturi e şi utilizarea unui vocabular corect, bogat, suplu.

Practica şcolară demonstrează că sînt, încă, mulţi elevi care nu întrunesc aceste deziderate, cu toate eforturile cadrelor didactice, elevi care nu respectă recomandările date, care nu continuă acasă munca din clasă, care nu sînt susţinuţi de părinţi în parcurgerea indicaţiilor primite.

Analizînd cazuri cînd nu se citeşte lectura indicată sau se citesc puţine cărţi recomandate, au ieşit la iveală atît cauze obiective cît şi subiective. Ambele categorii de cauze ţin de supraîncărcarea elevilor cu teme multiple care necesită, pentru rezolvare, mult timp. Această stare de lucruri e determinată de poziţia unor cadre care socotesc eficienţa temelor prin număr, nepunînd accent pe gîndire, pe modul cum reuşesc elevii să aplice cele însuşite. Dacă s-ar continua lectura după rezolvarea unui mare volum de teme, eficienţa ar fi minimă, deoarece oboseala fizică şi intelectuală şi-ar spune cuvîntul.

Alteori se petrece un fenomen invers. Imitînd pe cei mari, elevii spun, cu multă convingere, „n-am avut timp", aceştia neavînd, de altfel, un regim zilnic conform cu cerinţele, cu necesităţile şcolare. Sînt şi elevi care nu citesc din comoditate (sînt cam aceiaşi care nu-şi pregătesc, zilnic, conştiincios lecţiile), cei care nu au formată o viziune clară asupra rolului lecturii, care n-o iubesc. Aceste constatări reies şi din răspunsuri ca : „citesc aceste cărţi, numai dacă am timp" ; „uneori nu citesc nici lecţia de zi, dar să mai citesc altceva în afară" ; „nu citesc integral ceea ce ni se recomandă din comoditate sau din impresia falsă că o anumită carte e plictisitoare, după titlu" ; „nu citesc cărţile recomandate, pentru că nu mă interesez să le procur" ; „cauza pentru care nu am citit tot, a fost lenea" sau : „numai cînd trec pe lîngă bibliotecă, îmi aduc aminte că trebuie să împrumut o carte" etc.

Printre cauzele obiective putem enumera şi neinspirata alcătuire a unor indicaţii bibliografice (pe clase), care cuprind cărţi ce depăşesc vîrsta elevilor, preferinţele lor, care transformă lectura într-o obligaţie de care cu greu se pot achita. Pentru elevii clasei a V-a sînt puţine cărţi cu ilustraţii reuşite, multe colorate neatrăgător. Acestea se deduc şi din răspunsurile elevilor, de exemplu: „nu toate cărţile recomandate îmi plac" sau: „o parte din lecturi sînt plictisitoare. Cînd încep să citesc, după cîteva pagini renunţ — sînt prea multe detalii care îmi depăşesc cunoştinţele căpătate", ori : „citim lecturi neindicate, pentru că, unele, corespund preferinţelor noastre", deşi problema preferinţelor e mult mai spinoasă decît s-ar crede. Uneori se preferă „ceea ce nu e indicat", intervenind atracţia spre „interzis" datorită vîrstei. Elevii claselor V—VIII sînt la o vîrstă cînd nu au o putere prea mare de discernămînt, cînd sînt tentaţi să încerce experienţa altora, cînd fac singuri investigaţii în zone de lecturi, soldîndu-se, de multe ori, cu eşec şi neîncredere.

Şcoala şi toate instituţiile social-culturale desfăşoară o fructuoasă activitate

pentru pregătirea elevilor pentru viață, pentru modelarea caracterelor lor, pentru integrarea lor socială, avînd în vedere formarea multilaterală a omului capabil să răspundă cerințelor societății socialiste multilateral dezvoltate. Dar acestor eforturi li se mai opun unele influențe nefaste, din afară, venite din familie sau pe linia anumitor relații, ce nu sînt modele demne de urmat. Ne referim la persoane lipsite de o temeinică cultură, care au citit puțin, dar „se descurcă" în viață, în societate. Și tot de la acestea elevii învață cuvinte pestrițe, de argou, pe care le introduc în vocabularul lor și cu care se mîndresc în fața colegilor, prin care încearcă să iasă din comun. Desigur, asemenea cazuri sînt izolate, dar nu trebuie subestimate, căci dovedesc o lacună a relației școală-familie, a insuficientului control din partea părinților, o slabă influență a factorilor educaționali. La acestea se mai poate adăuga insuficienta prospectare a procedeelor, a mijloacelor de atragere a părinților de către școală, ca și exemplul negativ pe care-l oferă copiilor unii părinți. Ne gîndim la cei certați cu lectura, la cei care folosesc cititul drept somnifer, care cumpără ziare numai pentru programele radio sau t.v., care-i ceartă pe copii sînd citesc altceva decît manualele școlare, care le ocupă timpul liber numai cu treburi casnice.

Aceștia sînt reprezentanții categoriilor care nu consideră că le revine sarcina de continuatori ai bunelor intenții promovate de școală, care nu le înlesnesc copiilor procurarea unor cărți, care nu găsesc necesar ca și copiii să aibă biblioteci personale, cu universul lor, cu o lume a copilăriei în care adevărul se împletește cu plăsmuirea. În astfel de familii nu se poate vorbi despre discuții etice între părinți și copii, despre prietenie, confidență sau jurnalele naive cu caracter intim[4].

Nici librăriile și bibliotecile școlare nu fac eforturi deosebite în ceea ce privește lectura suplimentară. Ambele primesc ceea ce li se dă. Nu e o concordanță între planurile editoriale și necesitățile școlare. De multe ori, ce e indicat și recomandat elevilor nu se găsește în librării și în bibliotecile școlare, sau, dacă există, numărul e nesatisfăcător. Nu e o orientare a perioadelor de apariție în librărie a cărților necesare, a reeditărilor operelor clasice române și universale și nici un punct de vedere comun între indicațiile programelor școlare și listele bibliografice existente în librării. Nu s-au găsit, încă, mijloace eficiente, vizuale, de popularizare a cărții pentru elevi, sînt prea multe formalități pentru întîlnirile dintre scriitori și cititori, prea puțini librari care știu să prezinte o carte.

Pentru preîntîmpinarea subiectivismelor și lichidarea carențelor în munca cu cartea nu trebuie neglijați cei doi factori de seamă : educatorul și elevul. Se impun anumite cerințe pentru fructificarea muncii, pentru atingerea deziderateloг legate de lectură în general și de cea suplimentară, în special.

Educatorului, învățător sau profesor, pe lîngă o serioasă și mereu actualizată pregătire de specialitate, i se cer și trăsături morale ca : dragoste pentru munca aleasă, sensibilitate și receptivitate la frumosul din natură și viață, penetrabilitate în esența textului, măiestrie în găsirea procedeelor de conducere a elevilor spre reprezentarea fenomenului artistic, a posibilităților de transfer, a aplicabilității în practică a celor citite, din care să rezulte și dragoste pentru lectură, vocabular elevat, simț estetic.

Munca educatorului presupune, de la început, finalizarea străduinței sale. Universul spiritual al elevilor va fi mai bogat, cînd ideile și sentimentele din operele citite vor găsi ecou în sufletele lor, cînd se vor sădi sentimente morale și estetice, cînd li se va activiza voința. Dar, pentru acestea, la capătul celălalt, educatorul trebuie să-și găsească colaboratorii-elevi care trebuie să înțeleagă cititul din necesitate, nu din obligație.

ALEXANDRINA PUFAN

[4] A. Pufan, *Rolul familiei în orientarea lecturii particulare a copiilor*, „Almanahul educației dedicat părinților", 1974, p. 155—156.

Chimia pentru bacalaureat*

Apariţia în librării a lucrării *Chimia pentru bacalaureat* s-a bucurat de mult succes. Realizată sub forma de fişe — reprezentînd prin aceasta prima lucrare de acest gen din ţara noastră — este extrem de atractivă şi va reuşi, sîntem siguri, să cîştige mulţi adepţi pentru studiul chimiei. Totuşi, credem că manipularea acestor fişe volante devine — în multe situaţii — incomodă şi că buna intenţie a autorilor de a permite ca materialul să fie aranjat după diferite criterii ar fi şi mai aproape de realizare dacă s-ar prezenta sub forma unor fişe de capitol.

Primele 8 capitole prezintă probleme de chimie generală — omise din prezenta programă de bacalaureat — dar absolut necesare unui absolvent de liceu. Autorii nu se mulţumesc să reia noţiunile corespunzătoare din manualele de chimie pentru liceu, ci le prelucrează, le completează şi le ridică la nivelul adecvat. Se pun — în acest fel — de acord şi unele noţiuni învăţate în anul I la chimie, iar în anul IV la fizică (numerele cuantice, modelele atomice etc.) sau se completează cunoştinţele în legătură cu unele probleme de care depinde corecta înţelegere a fenomenelor chimice (energia de formare a combinaţiilor de atomi, hibridizarea orbitalelor etc.). De asemenea, este binevenit faptul că se precizează cîteva lucruri despre *cataliză, PH, soluţii tampon*. Credem însă că este prea pretenţios denumită *Cataliza* tema care defineşte catalizatorii şi procesele catalitice şi apoi (prin cîte un exemplu) deosebeşte cataliza omogenă de cea eterogenă. Limitarea în acest fel a noţiunii ar putea genera înţelegerea ei incompletă.

Utile se dovedesc şi precizările în legătură cu deosebirea dintre număr de oxidare şi valenţă, viteza reacţiilor chimice şi legea vitezei etc. Este însă de neînţeles de ce toate aceste noţiuni — interesant şi atractiv prezentate — nu sînt valorificate în continuare în studiul chimiei organice. De fapt, capitolele destinate studiului substanţelor organice se remarcă prin acelaşi mod intuitiv şi atractiv de prezentare, prin încercarea de a privi substanţele şi fenomenele din cît mai multe puncte de vedere (propunînd multiple metode de obţinere, de clasificare etc.). Se simte însă lipsa referirilor la structura electronică a substanţelor discutate, la mecanismele interacţiunilor între diferite părţi ale aceleiaşi molecule sau între molecule diferite. După ce manualele de chimie în vigoare au format — la profesori şi elevi — obişnuinţa de a explica (măcar în anumite cazuri) comportarea chimică pe baza structurii, lipsa unor asemenea explicaţii scade valoarea lucrării.

De mare utilitate este — în schimb — sublinierea metodelor de obţinere a proprietăţilor fizico-chimice cu aplicabilitate practică. Prin aceasta elevii sînt obişnuiţi să gîndească la criteriile de apreciere a rentabilităţii proceselor industriale şi la valoarea tehnico-productivă a unui produs în defavoarea altuia. Faptul că de fiecare dată se marchează — în text şi pe hartă — centrele industriale care produc substanţele discutate constituie încă o calitate a lucrării. Autorii ştiu că prin aceasta stimulează în egală măsură interesul elevilor (se aduc „la zi" realităţile industriale din ţara noastră) şi memoria lor (vizuală).

Tabelele de genul celui cuprinzînd principalele industrii chimice din ţara noastră şi localităţile în care se află sau cel referitor la masele plastice (cu precizări asupra proprietăţilor fizico-chimice, a calităţilor tehnice, a întrebuinţărilor şi a centrelor producătoare) completează şi ele un gol al literaturii didactice din acest domeniu.

În ultima parte a lucrării sînt prezentate cîteva teme de sinteză (din păcate puţine), traversînd — după anumite criterii — întregul material de chimie organică. Ideea este meritorie şi de asemenea meritorie este şi realizarea unora din aceste capitole. Capitolul intitulat *Reacţii de condensare* este însă ori incomplet denumit (căci nu se referă decît la compuşii carbonilici), ori incomplet realizat (excluzînd şi alte feluri de reacţii de condensare).

A intrat în uzanţă faptul ca la examenul de bacalaureat candidatul să pre-

* Gavril Niac, Viorica Niac, *Chimia pentru bacalaureat*, Editura Dacia, Cluj, 1973.

zinte un subiect teoretic, dar să fie solicitat şi la rezolvarea unui exerciţiu. Acesta din urmă vizează mai puţin calculul stoechiometric, verificînd în schimb capacitatea candidatului de a particulariza — pe un caz dat — metode generale de obţinere sau proprietăţi chimice comune şi, de asemenea, pe aceea de a transpune în situaţii noi noţiunile însuşite. Acest mod de verificare a soliditătii sistemului de cunoştinţe însuşit este validat de prea mult timp şi de prea multe fapte pentru a fi nevoie de noi argumente. Nu putem explica lipsa unei preocupări de acest gen în *Chimia pentru bacalaureat* decît prin grija pentru respectarea spaţiului editorial. Deoarece redacţia ne promite o formă mai completă — însoţită eventual de o culegere de exerciţii şi probleme — noi, cititorii, rămînem în aşteptare.

În concluzie, fără să cuprindă întregul material necesar pregătirii bacalaureatului (prezentînd în schimb capitole suplimentare) lucrarea este utilă şi completează — aşa cum s-a afirmat şi mai sus — un gol al literaturii didactice de specialitate. Pentru profesorii de chimie constituie un model de prezentare sistematică, succintă şi logică, a materialului de predat. Preocuparea pentru realizarea unor legături interdisciplinare (cu fizica, biologia, geografia), este, de asemenea, un merit de necontestat al lucrării. Prezentarea materialului sub formă de fişe, grafica extrem de atractivă şi respectînd specificul expunerilor didactico-metodice, asigură accesibilitatea şi interesul pentru lucrare al unui mare număr de cititori.

Prof. RODICA NICOLAICIUC

Strategia socialistă a educaţiei*

Autorul îşi propune să semnaleze specificul educaţie poloneze în epoca contemporană, epoca revoluţiei ştiinţifice şi tehnice, comparativ cu epoca precedentă. Cartea cuprinde 7 capitole şi o introducere. Tema — foarte actuală — se înscrie printre problemele de învăţămînt şi educaţie dezbătute în ultima vreme în Polonia, căci de la Congresul al VI-lea al P.M.U.P. (6—11 decembrie 1971) în acest domeniu au avut loc o serie de importante evenimente, care au culminat cu şedinţa Seimului R. P. Polone din 13 octombrie 1973 consacrată noului model al sistemului de învăţămînt. Rezoluţia adoptată cu acest prilej va constitui baza de pornire pentru noua lege a învăţămîntului care va fi adoptată în 1975.

În faza actuală de dezvoltare, fenomenele social-economice sînt tratate în contextul general al dezvoltării. De aceea, consideră autorul, politica în domeniul educaţiei constituie o parte integrantă a strategiei tehnico-economice şi sociale, un efect al funcţionării diferitelor mecanisme ale dezvoltării. Ea este strîns legată de practica vieţii sociale, de scopurile şi obiectivele orînduirii sociale respective. În consecinţă, schimbările care au avut loc în viaţa socială şi economică trebuie să-şi găsească corespondenţe în strategia şi în politica din domeniul educaţiei. Baza acestor schimbări au constituit-o directivele Congresului al VI-lea al P.M.U.P., documentele de partid şi de stat, lucrările Plenarei a VII-a a C.C. al P.M.U.P. consacrată educaţiei tinerei generaţii.

În primul capitol — *Bazele structurale şi ideologice ale strategiei socialiste a educaţiei* — autorul face o analiză a celor două faze de dezvoltare, a fazei de început a industrializării şi a fazei revoluţiei ştiinţifico-tehnice, evidenţiind obiectivele educaţiei, potrivit concepţiei că fiecărei faze de dezvoltare trebuie să-i corespundă o anume strategie social-economică şi, implicit, o strategie în domeniul educaţiei. Definirea şi punerea în practică a noii strategii social-economice pe baza stabilirii asemănărilor şi deosebirilor între cele două faze, se subliniază în lucrare, au o însemnătate esenţială pentru reliefarea strategiei contemporane în domeniul educaţiei. Între cele două faze menţionate mai sus autorul intercalează o altă fază, cu o strategie educativă distinctă. Ast-

* Wojciech Pomykalo, *Socjalistyczna strategia wychowawcza (Strategia socialistă a educaţiei)*, Wyd. Ministerstwa Obrony Narodowej, Warszawa, 1973, 169 p.

fel, dacă în faza industrializării intensive, în Polonia, ființa umană era tratată ca o parte a colectivului, obligațiile sale fiind reduse la munca în cadrul acestui colectiv, reprezentanții „socialismului cu chip uman" din perioada intermediară proclamau omul ca valoare autonomă, ca o valoare centrală, căreia celelalte îi sînt subordonate.

Față de socialismul fazei de început a industrializării țării, socialismul revoluției științifico-tehnice se distinge printr-un ritm mult mai rapid de dezvoltare. Astfel, la Congresul al VI-lea al P.M.U.P. s-au subliniat realizările obținute în perioada care a trecut de la congresul precedent, care constituie o bază favorabilă unui proces de educație mai eficient, sprijinit pe reorientarea strategiei social-economice. Precizarea obiectivelor sociale, dinamica dezvoltării tehnico-economice, asocierea armonioasă a dezvoltării cu satisfacerea necesităților materiale și culturale ale oamenilor muncii constituie indicii structurali și ideologici ai strategiei socialiste a educației. Ea este marcată, de asemenea, de situația internațională și de activitatea în acest domeniu a țării respective. La acest aspect se referă pe larg lucrarea în capitolul II — *Premisele internaționale ale programului procesului de educație* — în care se subliniază că elaborarea unui asemenea program trebuie să țină seama de situația internațională, de modificările care apar în relațiile dintre statele cu orînduiri sociale diferite. În acest scop, autorul face o caracterizare comparativă a sistemului capitalist și socialist.

În capitolul III, *La baza programului procesului de educație*, autorul atrage atenția că în etapa contemporană, mai mult ca oricînd, dezvoltarea social-economică a țării este condiționată de atitudinea oamenilor, de pregătirea, conștiința și spiritul lor activ. Astfel, dacă în perioada industrializării educația avea drept scop principal formarea individului pentru rolul de făuritor de bunuri materiale, ceea ce necesita însușirea unor deprinderi de muncă în cadrul colectivului disciplinat din fabrică, în prezent, se pune accentul și pe pregătirea pentru noua situație cetățenească, ca factor activ în elaborarea și în realizarea programului dezvoltării economice-sociale. În cadrul procesului de educație contemporană, problemelor statului, afirmării conținutului și rolului său social li se acordă o atenție deosebită. În educația politică și ideologică a tineretului o mare importanță se acordă disciplinei „Cunoștințe despre Polonia și lumea contemporană".

La realizarea revoluției științifico-tehnice participă tot mai activ clase, pături noi. Acest proces de „subiectivizare" a muncitorilor, țăranilor, a unei părți însemnate a intelectualității creează posibilități noi, mai mari, de formare a trăsăturilor dorite la copii și la tineri. De asemenea, aceasta conduce la noi relații între generații, la relații de parteneri. Acest principiu, lansat la Plenara a VII-a a P.M.U.P. dă posibilitatea tinerei generații să ia parte la rezolvarea problemelor lumii contemporane, să participe efectiv la realizarea lor. La aceasta se referă autorul în capitolul IV — *Principiul subiectivității eficiente și a relațiilor de parteneri între generații.*

Pentru a putea participa ca subiect și partener, tînăra generație trebuie să aibă o pregătire corespunzătoare. Se impun, preconizează autorul, schimbări în programele de învățămînt, în special în domeniul educației cetățenești, al preorientării profesionale, în înlăturarea disproporțiilor dintre învățămîntul în mediul rural și urban (un prim pas în această direcție a fost făcut prin introducerea școlilor comunitare), în răspîndirea tehnicii moderne, formarea deprinderii de a gîndi independent, activizarea elevului. În anul școlar 1973/1974, Ministerul Educației și Învățămîntului a introdus obligativitatea muncii fizice, în scopul formării unei atitudini socialiste față de muncă. Alături de munca fizică, diferitele forme de autoadministrare au un rol deosebit în formarea personalității elevului. În lucrare se afirmă că principiul subiectivității și relațiilor de parteneri între generații se cere completat cu cel al *unității scopurilor generale cu cele individuale* (cap. V).

În cadrul noii societăți, se formează noi relații individ-societate, are loc procesul identificării întregii societăți, și în special a tineretului, cu obiectivele noii faze. Pentru aceasta, susține autorul, școala, întregul sistem de educație și învățămînt, trebuie să-și intensifice acțiunile în scopul „socializării" ființei umane, încă din primele faze ale dezvoltării. Școala trebuie să întărească relațiile cu familia, în scopul înlăturării

lipsurilor din educaţie, să desfăşoare o vastă acţiune de pregătire pedagogică a părinţilor. Procesul „socializării" elevului presupune intensificarea educaţiei internaţionaliste, dezvoltarea şi aprofundarea sentimentului de dragoste de ţară, cultivarea tradiţiilor populare. Toate acestea vor constitui sarcini pentru Consiliul pentru problemele educaţiei de pe lîngă Ministerul Educaţiei şi Învăţămîntului.

Principiul unităţii obiectivelor actuale şi de perspectivă este analizat în capitolul VI. După opinia autorului, acest principiu are un rol ajutător în realizarea principiului subiectivităţii şi raporturilor între generaţii. „O altă Polonie" — deviză lansată la Plenara a VII-a — a adus viziunea dezvoltării de perspectivă a Poloniei şi, ca urmare, reorientarea strategiei educaţiei. Căci educaţia este eficientă numai cînd se sprijină pe viziunea concretă a viitorului, cînd se planifică în timp şi pe etape. De aceea, se impun cercetări experimentale.

Principiul dezvoltării multilaterale, analizat în capitolul VII, este considerat drept o sarcină sintetică a strategiei socialiste în faza revoluţiei ştiinţifico-tehnice. Formulînd acest principiu, autorul se referă la asocierea specializării progresive a cetăţeanului cu însuşirea unui cuantum de cunoştinţe indispensabile în orientarea în problemele lumii contemporane, la pregătirea lui pentru a deveni partener la luarea deciziilor, participant activ la noile schimbări sociale, identificîndu-se cu scopurile generale ale societăţii.

EMILIA SUCIU

Îndrumări metodice privind predarea citit-scrisului în şcolile de surzi*

În cartea pe care o prezentăm, autorul îşi propune să elaboreze un îndrumător pentru anul de început al învăţămîntului special al deficienţilor de auz. În lucrare întîlnim interpretări şi adaptări ale principiilor şi indicaţiilor din Metodica predării limbii române (citit-scris, E.D.P., Bucureşti, 1966) de I. Berca şi din unele lucrări de surdopedagogie. Considerăm că, uneori, acest lucru s-a făcut în mod defectuos, după cum vom arăta.

Autorul încearcă să dovedească că elevii deficienţi de auz întîmpină foarte multe greutăţi la înţelegerea conţinutului textului citit. În încheiere, însă, formulează concluzia : „Cu toate acestea, scrisul constituie cel mai accesibil mijloc de percepere a vorbirii" (p. 38). Practica la catedră a dovedit tocmai contrariul. Comunicarea exprimată oral este mai accesibilă elevilor surdomuţi. Textele scrise, oricît de simple ar fi, constituie pentru elevii surdomuţi terenuri de nedesţelenit.

În capitolul IV, *Calităţile citirii*, se dau indicaţii metodice. În vederea realizării citirii conştiente, autorul adoptă din metodica învăţămîntului pentru auzitori indicaţia : „La citit-scris accentul va cădea pe însuşirea citirii literelor, silabelor, cuvintelor şi pe lărgirea cîmpului vizual" (p. 41). Consideră drept abatere din partea profesorilor care, în cadrul predării unui obiect de învăţămînt, se ocupă de articulaţie (vorbire inteligibilă) şi de semnificaţia cuvintelor (vorbire şi citire conştientă).

Cu astfel de îndrumări nu se poate realiza citirea conştientă. În învăţămîntul special pentru deficienţii de auz accentul trebuie pus pe înţelegerea textelor. Însuşirea citirii literelor nu creează dificultăţi, iar neînsuşirea citirii literelor nu este principala cauză a citirii incorecte. Pronunţarea clară a sunetelor, căreia în lucrare i se atribuie rol secundar, condiţionează citirea corectă.

Indicaţiile date de autor cu privire la accentuarea ponderii pe citirea literelor şi cuvintelor determină neînţelegerea textelor. Înţelegerea textelor e un proces complex, care se deprinde în şcoala specială, în procesul învăţării, cu

---

* Ilie Stănică, *Îndrumări metodice privind predarea citit-scrisului în şcolile de surzi*, E.D.P., 1973, 128 p.

metode și procedee specifice structurii biopsihice a elevilor. Ea depinde de însușirea tehnicii cititului — se afirmă în lucrare (p. 50). La înțelegere contribuie și tehnica cititului, dar rolul ei este secundar. Gîndirea logică, a cărei dezvoltare se realizează, în cazul învățămîntului special, în procesul însușirii limbajului verbal, sub toate aspectele lui structurale, are rol determinant. Prin indicațiile date, ca cele din pag. 11, autorul nu vizează aceasta.

În tabela nr. 1, cuprinzînd rezultatele studiului asupra particularităților perceperii limbii de către surzi, în coloana „Mijloace de recepție" (recepția mesajelor verbale) sînt trecute : cititul, labiolectura, dactilemele, gesturile, canalul vibrotactil. Dactilemele și gesturile sînt mijloace de transmitere a mesajelor, nu de recepție, cum afirmă autorul, deci se face o confuzie între noțiuni.

În rîndul mijloacelor de recepție a vorbirii este inclus și canalul vibrotactil (tabela nr. 1). Prin aceasta, la confuzia noțiunilor se mai adaugă și interpretarea eronată a utilizării canalului vibrotactil. Acest canal nu este mijloc de recepție a mesajelor verbale. Elevii nu ies din bănci să palpeze organele fonatoare ale profesorului, cînd acesta transmite o informație în cadrul orelor de lectură, dezvoltarea vorbirii, istorie, aritmetică etc. La acest mijloc se recurge numai în lecțiile de emitere a sunetelor (în învățămîntul preșcolar și în cl. I) și în acțiunile de corectare a articulației, la toate clasele, cînd vibrațiile sînt omise sau sînt utilizate în mod necorespunzător.

În tabel autorul prezintă niște date, care reprezintă mijloacele de recepție a mesajelor verbale, solicitate pe obiecte de învățămînt și totalizate pe grupe de clase : I, a IV-a și a VI-a, a VII-a. De exemplu, la obiectul „lectura" (cl. I—IV), mijloacele de recepție ale limbajului verbal au fost solicitate astfel : cititul (scrisul) — 61%, labiolectura — 12%, dactilemele — 7%, gesturile — 9%, vibrotactil — 11%. La celelalte obiecte mijloacele de recepție au fost solicitate diferit.

Modul de depistare a mijloacelor de recepție a mesajelor verbale, efectuarea, înregistrarea și conținutul datelor culese constituie aspectele dificile ale problemei legate de tabela nr. 1. Pentru edificare, cîteva exemple concrete sînt necesare. Într-o clasă de elevi surdomuți, profesorul sau un elev transmite un mesaj verbal pe cale orală, dactilînd totodată — un procedeu folosit de autor și de alții. Faptul constatat de autor că anumiți elevi : A, B, C au citit pe buzele și figura vorbitorului, iar alții : N, M, O etc. au recepționat vorbirea dactilată nu-și găsește explicație. De asemenea, stabilirea solicitărilor pe categorii de mijloace de recepție a vorbirii, pentru a se putea ajunge la rapoartele prezentate, nu se poate realiza în condițiile cînd, în același timp, sînt solicitate mai multe mijloace de recepție.

Cititul, ca mijloc de recepție a limbajului verbal, este indicat de însuși obiectul citire și solicitat de scriere în cadrul celorlalte obiecte de învățămînt. Utilizarea datelor culese la lectură pentru stabilirea raportului cu datele ce reprezintă celelalte canale de recepție a vorbirii nu are nici o justificare.

Altă situație : profesorul transmite o informație, exprimînd-o oral, dactil și în scris. Sesizarea că unii elevi s-au limitat la labiolectură, alții la lectura dactilării, iar alții la citirea scrisului în recepționarea informației nu este deloc posibilă.

În cadrul obiectului „istorie", la lecțiile de comunicare, textele se scriu de obicei pe tablă, elevii le transcriu pe caiete, iar la lecțiile de verificare, cînd elevii povestesc, autorul ajunge la datele : „Cititul a fost solicitat în proporție de 23%, labiolectura : 72%, dactilemele : 2%, gesturile : 3%." Stabilirea rapoartelor nu este veridică. De aci, luăm cunoștință că timpul a fost înregistrat pe mijloace de recepție a vorbirii și nu vorbirea ca volum.

Dacă ținem seama că lecțiile și chiar în cadrul aceleiași lecții momentele au solicitările lor, nu se desfășoară într-un ritm uniform, o repartizare a timpului pe mijloace de recepție este arbitrară. De altfel, nici rostul înregistrării acestor date nu este arătat în lucrare și nici nu se poate desprinde.

Atît labiolectura cît și dactilologia sînt prezentate ca mijloace de recepție a limbajului verbal. Și una și alta sînt recomandate pentru a fi utilizate în paralel, mai ales în primele clase. Uneori labiolectura secundează dactilologia (p. 101), dar, tocmai în etapa inițială a

şcolarizării elevilor surdomuţi, întrebuinţarea dactilologiei, ca mijloc de exprimare, este neindicată.

Absenţa (nu excluderea) — cum se afirmă în lucrare — a canalului de recepţionare auditivă a vorbirii a prilejuit autorului motivarea, fără temei însă, să schimbe denumirea metodei de predare a citit-scrisului în şcoala specială de surdomuţi, din fonetică analitico-sintetică în analitico-sintetică. Şi în învăţământul special se analizează propoziţia, se percepe sunetul, se intuieşte litera, se sintetizează întregul, ca şi în învăţământul auzitorilor. Faptul că sunetul se percepe de surdomuţi vizual, tactil şi verbochinestezic şi nu auditiv nu implică restructurarea noţiunii şi schimbarea denumirii. Ca urmare, metoda predării citit-scrisului, păstrîndu-şi conţinutul în aplicarea sa în învăţământul special pentru surdomuţi, trebuie să-şi păstreze şi denumirea.

Lipsa de interpretare justă a indicaţiilor din metodica limbii române de I. Berca, în aplicarea lor în predarea citit-scrisului deficienţilor de auz îşi găseşte un şi mai larg ecou şi teren de manifestare în planurile lecţiilor pe care autorul le prezintă ca model. În planul lecţiei cu tema litera „ş" de tipar, mică şi mare, autorul alege ca metodă de predare metoda analitico-sintetică, dar se călăuzeşte după metoda fonetică analitico-sintetică, iar în desfăşurare se analizează întregul, dar nu se mai sintetizează. Momentele lecţiilor din plan nu corespund principiilor de prezentare a cunoştinţelor potrivit legilor dezvoltării psihice a copiilor, metoda de predare nu e respectată (este aleasă metoda analitico-sintetică, dar se face numai analiză), iar desfăşurarea se produce fără respectarea momentelor enunţate, în ordinea fixată.

În planul lecţiei cu tema scrierea literei „ş" de mînă, mică şi mare, autorul săvîrşeşte o încălcare a prescripţiunilor metodice. Dintr-o dată, fără o pregătire prealabilă, prezintă litera de mînă mică, fără să o detaşeze dintr-un cuvînt, o intuieşte, o scrie model pe tablă, apoi elevii o copiază, umplînd rînduri întregi cu litere izolate. La fel procedează cu litera mare. Întrebuinţarea literei mari nu a avut la bază o justificare metodică pentru autor. În tema pentru acasă, autorul, iarăşi, dă de umplut rînduri întregi cu litere izolate, mici şi mari, şi apoi un rînd cu cuvîntul „păpuşă". Nici de data aceasta nu se fac referiri la întrebuinţarea literei mari.

Prof. C. MANOLACHE

ЖУРНАЛ ПО ПЕДАГОГИКЕ НР. 5/1974 г.

— Содержание —

РОМЕО ДЭСКЭЛЕСКУ, Обобщение первой ступени лицея — событие особенной политической и педагогической важности ● ШТЕФАН БЫРСЭНЕСКУ, Теория эволюции и педагогика ● КОНСТАНТИН ПЭУНЕСКУ, Система референций специальной психологии ● СТЕЛИЯНА НЭСТЭСЕСКУ, Роль превентивной педагогики в воспитательной работе с трудными детьми ● АУРЕЛ БОЛД. Развитие образования в уезде Долж в годах социалистической конструкции ● ЕЛЕНА БЭРБУЛЕСКУ и ДУМИТРУ СТОЙКА, Измерения воспитательного акта в Скорничешти-Олт ● ДИНКА СОАРЕ, Ближе к ученикам ● М. ТОМА и С. ЧЕРЧА, Исполненная мечта ● В. АЛЕКСАНДРЕСКУ и Е. ЛИПОВАНУ, Метод оценки уровня подготовки учеников по математике ● В. ЛУПУ и Д. ПРЕОТЯСА, Эксперимент по школьной химии и его формативные эффекты ● Ч. КЭШЕРИУ, Оценивание производительности учеников в биологических науках ● Ж. АЛЕКСАНДРУ, Изображение семьи в рисунках детей и юношей ● Г. ДОБРЕ, Законы сочинения и креативность учеников ● М. М. ГЕНА, Явление учебной отсталости в своем причинном контексте ● Р. МИХАЛЕВИЧ, Система устных-литературных упражнений и игр с творческим оттенком ● М. ПЕНЕШ, Урок по свободным деятельностям в первом классе и моральное поведение школьника ● А. ПУФАН, Что рекомендуем и как читают ученики ● Р. НИКОЛАЙЧУК, Химия для баккалавра ● Е. СУЧУ, Социалистическая стратегия воспитания ● К. МАНОЛАКЕ, Методическое руководство по преподаванию чтения и письма в школах для глухих.

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

REVUE DE PEDAGOGIE NR. 5

SOMMAIRE

Romeo Dăscălescu — Le généralisation du premier degré du lycée — évènement d'une exceptionnelle signification politique et pédagogique ; • **Ştefan Bîrsănescu** — Le théorie de l'évolution et la pédagogie, • **Constantin Păunescu** — Le système de références de la psychologie spéciale. • **Steliana Năstăsescu** — Le rôle de la pédagogie préventive dans le travail éducatif avec les enfants-problème • **Aurel Bold** — Le développement de l'enseignement dans le districte de Dolj pendant les années de la construction socialiste. • **Elena Bărbulescu et Dumitru Stoica** — Les dimensions de l'acte éducatif de la commune Scorniceşti-Olt • **Dinca Soare** — Près des élèves. • **Maria Toma et Silviu Cercea** — Un rêve accompli. • **V. Alexandrescu et E. Lipovanu** — Une méthode d'évaluation du niveau de formation des élèves aux mathématiques • **Viorica Lupu et Demetra Preoteasa** — L'expériment dans la chimie scolaire et ses effets formatifs • **Cezar Căşeriu** — L'évaluation du randament des élèves aux sciences biologiques. • **Julieta Alexandru** — La représentatiton de la famille dans les dessins des enfants et des adolescents • **Gheorghe Dobre** — Les lois de la composition et la créativité chez les élèves • **Maria Maud Ghena** — Le phènomène de la retardation scolaire dans son contexte causal • **Rely Mihalevici** — Système d'exercices et jeux verbal-littéraires à nuance créatrice • **Marcela Peneş** — La classe d'activités libres dans la première et la conduite morale de l'écolier • **Alexandrina Pufan** — Qu'est-ce que nous conseillons aux élèves et comment qu'est-ce qu'ils lisent ? • **Rodica Nicolaiciuc** — La chimie pour le bacalauréat • **Emilia Suciu** — La stratégie socialiste de l'éducation • **C. Manolache** — Directives méthodiques au sujet de l'enseignement du savoir lire et écrire dans les écoles de sourds.

REVIEW OF PEDAGOGY Nr. 5

CONTENTS

ROMEO DĂSCĂLESCU : Generalization of the First Stage of the Lycée-an Outstanding Political and Pedagogical Event • ŞTEFAN BÎRSĂNESCU : Theory of Evolution and Education • CONSTANTIN PĂUNESCU : The Reference System of Special Psychology • STELIANA NĂSTĂSESCU : The Role of Preventing Pedagogy in the Educational Work with Exceptional Children • AUREL BOLD : The Development of Education in the County of Dolj in the Years of Socialist Construction • ELENA BĂRBULESCU and DUMITRU STOICA : The Dimentions of Educational Act in the Village of Scornicești-Olt • DINCA SOARE : Next to the Pupils • MARIA TOMA and SILVIU CERCEA : A Fulfilled Dream • V. ALEXANDRESCU and E. LIPOVEANU : A Method of Evoluation of Pupils' Training in Mathematics • VIORICA LUPU and DEMETRA PREOTEASA : The Experiment in School Chemistry and Its Formative Effects • CEZAR CĂŞERIU : The Evaluation of Pupils in Biology • JULIETA ALEXANDRU : The Image of Family in Children's and Adolescents' Drawings • GHEORGHE DOBRE : The Laws of Composition and Creativity to Children • MARIA MAUD GHENA : The Failure in its Causal Context • RELY MIHALEVICI : System of Exercises and Verbal-literar Games with a Creative Aspect • MARCELA PENEŞ : The Class of Free Activity to the First Form and the Pupils' Moral Behoviour • ALEXANDRINA PUFAN : What We Recommend and How Pupils Read • RODICA NICOLAICIUC : Chemistry for Bacalaureat • EMILIA SUCIU : The Socialist Strategy of Education • C. MANOLACHE : Methodological Indications for Teaching Reading and Writing in the Schools of Deaf Children.

Tiparul executat sub cd. 1619 la I. P. Filaret,
str. Fabrica de Chibrituri nr. 9—11, București
Republica Socialistă România

Lei 5

Biblioteca Astra
I 4062

revista de pedagogie

ANUL XXIII

6

IUNIE
1974

INSTITUTUL
DE
ȘTIINȚE PEDAGOGICE

11 IUL. 2014

- IUL. 2005

SUMAR

Ion Gh. Stanciu	Învățământul românesc în primii ani al revoluției populare	1
Constantin Gheorghe	Școala și profilul spiritual al omului nou	7
A. Fărcaș	Patru decenii la catedră	12

PERFECȚIONAREA TEHNOLOGIEI DIDACTICE

T. Teodorescu	Psihologia relațiilor internaționale la nivel de microgrup	14
Pavel Petroman, Petru Radu	Elevii — coparticipanți în procesul formării propriei personalități	20
Adrian Neculau	Indicatorii autorității profesorului	25
Anton Zeiler	Abordarea interdisciplinară a temelor în activitatea de cercetare a elevilor	31
E. Fischbein, I. Mânzat, Ileana Bărbat	Formarea deprinderilor de investigație științifică la adolescenți	37
Patița Silvestru	Surse subiective ale supraîncărcării în activitatea extrașcolară	50

ÎNVĂȚĂMÎNTUL PREȘCOLAR ȘI PRIMAR

Florica Andreescu	Activitățile cu conținut matematic în grădinița de copii	55
Maria Taiban	Accentuarea caracterului formativ-educativ al procesului de cunoaștere a mediului înconjurător	59
Valeria Drăgoi și Teodor Drăgoi	Inovări în predarea citirii	63
Maria Ivănescu	Gîndire, acțiune și creativitate în orele de dezvoltarea vorbirii la clasa I	69

ACTIVITATEA TEHNICO-PRODUCTIVĂ A ELEVILOR

Constantin Baron	Eficiența instruirii practice a elevilor de liceu în procesul de producție	73
Constantin Wanyorek	Îndrumarea tînărului către locul de muncă potrivit	78

PUNCTE DE VEDERE

Ion N. Șușală	Pentru o autentică educație artistică plastică a elevilor	84

CĂRȚI-IDEI

V. Preda, I. Radu	„Laboratorul școlar de orientare" de I. Holban	89
Ion Orghidan	„Noesis"	90
Eleonora Rădulescu	„Pädagogik und Schule im Systemvergleich" de Wolfgang Mitter	91
Eugenia Staicu	„Caiet metodic pentru predarea biologiei și activitatea independentă a elevilor la anul I liceu"	92
Tiberiu Popescu, Maria Stoide	O carte poloneză despre autodidaxie	93
Georgeta Munteanu	Metodica predării limbii engleze	95

4062.

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

REVISTA DE PEDAGOGIE
ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

ANUL XXIII Nr. 6 IUNIE 1974

ÎNVĂȚĂMÎNTUL ROMÂNESC ÎN PRIMII ANI AI REVOLUȚIEI POPULARE

Conf. univ. dr. I. Gh. STANCIU

La cea de-a XXX-a aniversare a Eliberării patriei noastre de sub dominația fascistă, învățămîntul românesc se găsește — prin multe din aspectele sale — la nivelul pe care l-a atins școala în țările cu cea mai dezvoltată economie.

Asigurînd un larg acces la învățătură tuturor copiilor și tinerilor, un conținut consecvent științific al instrucției, precum și un caracter profund democratic și umanist al educației, școala românească de astăzi întrunește toate trăsăturile specifice sistemului de învățămînt socialist. Aceste trăsături au devenit proprii școlii românești prin reforma învățămîntului din 1948. Actul reformei n-a însemnat însă un salt brusc de la școala burgheză la școala socialistă. Învățămîntul, în ansamblul său, a urmat în primii ani ai revoluției populare drumul parcurs de societatea românească, drum caracterizat prin desăvîrșirea revoluției burghezo-democratice.

În perioada dintre cele două războaie mondiale învățămîntul din România a cunoscut un autentic progres, pe toate planurile. Cu toate acestea, un număr mare de copii de vîrsta școlii primare rămîneau an de an necuprinși în învățămînt; școala secundară și cea superioară erau destinate unei categorii foarte restrînse de tineri, proveniți, de cele mai multe ori, din rîndul păturilor sociale înstărite. Conținutul învățămîntului avea un caracter eclectic și contradictoriu, urmărind atît buna pregătire teoretică a elevilor, cît și educarea lor în spiritul armoniei de clasă și al ideii de permanență a relațiilor sociale existente atunci.

Educația realizată prin conținutul învățămîntului era completată de acțiunea desfășurată de străjerie — ca organizație a copiilor și tinerilor din școala primară și secundară.

În anii de dictatură militară fascistă, în învățămîntul de toate gradele au pătruns unele elemente ale ideologiei fasciste, concretizate în intensificarea caracterului naționalist și anticomunist al educației, în denigrarea regimurilor sociale democratice, în falsificarea adevărului cu privire la realitățile economice, sociale, politice și culturale din țările cu regim fascist. Este adevărat, în unele

U ... 2022

20346.

școli erau organizate celule ale Uniunii Tineretului Comunist, dar, în condițiile activității ilegale de atunci, numărul elevilor angajați în lupta antifascistă era **relativ mic.**

În aceste condiții, o bună parte a tineretului studios se afla, în vara anului 1944, departe de adevărata înțelegere a realităților sociale și politice. De aceea, încă dn primele săptămîni ale eliberării, o atenție deosebită s-a acordat tineretului, atragerii acestuia de partea forțelor revoluționare. Încă din noiembrie 1944 elevii, sub îndrumarea Uniunii Tineretului Comunist, au ales *comitete de clasă și comitete de școală* — adevărate nuclee ale spiritului nou, democratic, care anima viața socială din țara noastră. Aceste comitete aveau sarcina organizării vieții elevilor, a activității lor în afară de clasă și extrașcolare.

În primul an școlar de după eliberare, 1944—1945, nu s-au produs decît foarte reduse schimbări în conținutul învățămîntului, atît cît îngăduia sistemul aplicării unor benzi albe peste anumite paragrafe din paginile manualelor.

Abia după instaurarea — la 6 martie 1945 — a guvernului democrat condus de Petru Groza procesul de democratizare a școlii a cîștigat în extensiune și profunzime. A fost restructurat conținutul orelor de dirigenție, punîndu-se accentul pe lămurirea elevilor asupra problemelor politice cu care era confruntată întreaga lume, pe înțelegerea trăsăturilor specifice ale regimului fascist, a caracterului antiuman al ideologiei acestuia, a necesității înfrîngerii totale a Germaniei hitleriste. Aceeași orientare a dobîndit întreaga activitate în afară de clasă a elevilor.

În condițiile în care programele de învățămînt și manualele nu suferiseră decît minime modificări față de anul școlar precedent, întreaga orientare a procesului instructiv-educativ depindea de măsura în care membrii corpului didactic înțelegeau spiritul nou al vremii. Ei înșiși parcurgeau atunci un moment de adînci prefaceri, cu consecințe asupra propriei lor conștiințe.

Anul școlar următor, 1945—1946, a adus noi elemente care au însemnat într-adevăr *desăvîrșirea revoluției burghezo-democratice în domeniul învățămîntului.* Un prim element l-a constituit lărgirea accesului la învățămîntul secundar al fiilor de muncitori și țărani, prin crearea — în august 1945 — a *gimnaziului unic.* Conferința Națională a Partidului Comunist Român din octombrie 1945 a stabilit principalele direcții ale procesului de desăvîrșire a revoluției burghezo-democratice în domeniul învățămîntului. Tot ceea ce s-a realizat în primii ani ai revoluției populare la nivelul instrucției și educației tinerei generații își are originea în documentele acestei conferințe.

De o deosebită importanță pentru orientarea învățămîntului secundar au fost schimbările operate în planurile și programele de învățămînt în toamna anului 1945. Astfel, s-a făcut o deplasare de ore în favoarea unor discipline științifice (s-a introdus fizica în clasa a II-a și s-a mărit numărul de ore pentru această disciplină la celelalte clase), punîndu-se accent pe temele de utilitate practică. S-a dat o orientare nouă conținutului unora dintre disciplinele sociale, insistîndu-se asupra rolului maselor populare în dezvoltarea societății și asupra operelor și ideilor înaintate pe care acestea le-au promovat.

Pentru a veni în sprijinul cadrelor didactice din învățămîntul secundar, Ministerul Educației Naționale a elaborat și publicat *Instrucțiuni pentru aplicarea programei analitice pe anul școlar 1945—1946.* Din analiza acestor instruc-

țiuni rezultă că încă din anul 1945—1946 în predarea disciplinelor sociale s-au introdus elemente ale concepției marxist-leniniste.

Pentru profesorii de istorie, instrucțiunile precizau ca istoria să nu fie privită ca o aglomerare de fapte aparținînd unor personalități despărțite de popor. „Personalități mari în istorie vor fi socotite numai acelea care au priceput mersul istoric al poporului lor și l-au dus mai departe pe drumul progresului" [1].

Totodată, se formula cerința ca în explicarea acțiunilor politice, sociale și culturale să se facă apel la factorul economic. Pentru a înțelege mai bine încotro se îndreaptă lumea, în studiul istoriei urma să se insiste asupra revoluțiilor democratice burgheze de la sfîrșitul secolului al XVIII-lea și începutul secolului al XIX-lea, asupra instaurării economiei capitaliste și a ivirii proletariatului.

Modificări importante s-au introdus în studiul sociologiei și economiei politice. În *Instrucțiuni* se preciza că acestea sînt „cele mai nimerite obiecte de studiu pentru formarea sufletească a elevilor în spiritul de înaltă umanitate, de largă înțelegere a realității sociale și a adevăratei democrații". Iată cîteva din temele programei de sociologie : Societatea primitivă, apariția claselor sociale și trecerea în altă orînduire socială ; Societatea antică... contradicțiile dintre sclavi și stăpînii de sclavi, lupta de clasă. Trecerea la orînduirea feudală ; Societatea feudală... lupta de clasă ; Societatea modernă, cele două clase — burghezia și proletariatul. Contradicțiile dintre cele două clase. Trecerea la orînduirea socialistă în U.R.S.S. ; Societatea socialistă — dispariția claselor (antagoniste) și a luptei de clasă. Cultura. Trecerea către faza comunistă. Aceasta era prima parte a programei de sociologie. În cea de-a doua parte erau prevăzute „elemente de sociologie generală" (școli sociologice, teorii despre stat, probleme de drept, morală, educație etc.).

Întrucît programa prevedea „discuții în legătură cu dialectica marxistă", pe bază de texte, în școală se făceau lecturi și interpretări din scrierile filozofice ale lui Marx, Engels și Lenin, la libera alegere a profesorilor.

La economia politică se studiau, printre altele, și aceste teme : forțele de producție, mijloacele de producție și forța de muncă ; producția și relațiile de producție, în necontenită schimbare ; baza economică și suprastructura socială ; scurtă privire asupra celor cinci tipuri fundamentale de relații de producție care corespund la cele cinci forme sociale fundamentale ; capitalul, plusvaloarea etc.

Pentru predarea acestei discipline a fost elaborat de către prof. B. Zaharescu, încă din 1945, un *Manual unic de economie politică pentru uzul școlilor secundare* — partea I.

În clasele a IV-a și a VII-a se studia dreptul, urmărindu-se educația cetățenească și democratică a elevilor.

Studiul „educației cetățenești" era prevăzut la toate clasele în care nu se studia dreptul.

În mod deosebit se insista în procesul instructiv-educativ asupra antrenării elevilor în discuții menite să-i ajute să se clarifice din punct de vedere ideologic, atît la orele de economie și sociologie, cît și la cele de educație cetățenească și dirigenție. Profesorii erau sfătuiți să lase elevilor deplina libertate de a întreba și discuta în legătură cu problemele pe care le ridica educarea tinerei generații în spirit democratic. Întrucît în aceste discuții un loc important îl ocupa com-

[1] *Instrucțiuni pentru aplicarea programei analitice pe anul școlar 1945—1946*, M.E.N., p. 7.

baterea şovinismului, antisemitismului, în *Instrucţiuni* se făcea precizarea că acestea trebuie „dezbătute cu curaj, deschis şi cu participarea întregii clase. Cei ce susţin aceste sentimente nu trebuie să fie îndepărtaţi de la discuţii. Nu trebuie uitat că fără o deliberare conştientă, fără o putere de convingere adîncă, nimeni şi nici elevul nu va renunţa la aceste sentimente".

În acelaşi spirit — relevat mai sus — urma să se studieze şi literaturile : română, latină, franceză, rusă, engleză, italiană, germană (limbile moderne erau la alegere).

În planul de învăţămînt al şcolii secundare din 1945—1946 continua să figureze studiul religiei, dar numai în clasele I—IV.

Chiar dacă profesorii nu erau încă pregătiţi să predea în noul spirit cunoştinţele din disciplinele de ştiinţe sociale şi nici nu puteau apela un timp la ajutorul unor manuale corespunzătoare, important era că se făcea un prim pas spre un conţinut nou, ştiinţific, al procesului de învăţămînt. Profesorii învăţau laolaltă cu elevii să descifreze mersul societăţii şi, dobîndind o înţelegere corectă a trecutului, puteau sesiza direcţia spre care se îndrepta în viitor mersul acesteia.

Predarea economiei politice şi a sociologiei cu elemente de marxism a avut o deosebită valoare educativă atît pentru elevi cît şi pentru profesori. Problemele politice contemporane erau înţelese cu ajutorul cunoştinţelor despre formaţiunile social-economice.

Existenţa unor elemente de sociologie şi economie politică marxist-leninistă i-a stimulat pe profesorii de istorie şi de filozofie să studieze lucrările clasicilor.*

Dacă s-ar face analiza conţinutului învăţămîntului, exclusiv după manualele existente în anul şcolar 1945—1946, s-ar ajunge la concluzia că nu se făcuseră decît puţine modificări. Cele mai multe dintre manuale, deşi „adaptate", suferiseră ameliorări cu totul reduse. De aceea, pe bună dreptate, în „România liberă" se aprecia că „spiritul cărţilor a rămas acelaşi" — cel vechi, şi se făcea propunerea întocmirii unor manuale noi „pentru educaţia în spirit democratic" a elevilor [2].

Astfel de manuale au fost elaborate şi tipărite în anul şcolar următor, 1946—1947, şi, mai ales, în vara anului 1947, cînd au apărut numeroase manuale unice pentru gimnaziul unic : de limba română, de istorie, de geografie, drept etc. Aceste manuale nu mai erau „adaptate", ci noi, corespunzînd, în mare măsură, spiritului democratic al vremii.

Manuale valoroase de limba română au elaborat profesorii G. Călinescu, Iorgu Iordan, Al. Rosetti, J. Byck şi colaboratorii lor, introducînd texte cu teme sociale din marii noştri clasici.

Important pentru sprijinul pe care l-a dat şcolii în orientarea filozofică a elevilor a fost manualul de *Istoria filozofiei* pentru clasa a VIII-a de liceu, apărut „sub îngrijirea unor profesori". Acesta este primul manual românesc care face o expunere a istoriei filozofiei pe baza concepţiei marxist-leniniste. Interesant este şi faptul că la sfîrşitul manualului — este adevărat, într-un spaţiu prea redus — se încearcă şi o prezentare a istoriei filozofiei românești. Şi acest

* Pînă, în august 1945 fuseseră editate opere ale clasicilor maxism-leninismului în tiraj de 1 125 436 exemplare. (*Manifestul Partidului Comunist, Mizeria filozofiei, Imperialismul, stadiul cel mai înalt al capitalismului* etc.).

[2] „România liberă", din 8 iulie 1946.

manual — ca și cele de economie politică și de istorie a României — au înlesnit orientarea elevilor spre concepția științifică cu privire la societate.

Toate aceste fapte ne conduc la concluzia că încă din anul școlar 1945—1946 în școala noastră au pătruns elemente ale concepției marxist-leniniste, care în anii următori s-au dezvoltat, prin elaborarea primelor manuale destinate disciplinelor sociale.

Cum se explică faptul că filozofia marxist-leninistă a pătruns în școala noastră mai întîi prin disciplinele sociale și nu prin științele naturii ?

După cum s-a arătat, pe prim plan se afla sarcina educării tinerei generații în spirit democratic. Școala dinainte de 23 August și-a exercitat influența negativă asupra dezvoltării tinerei generații tocmai prin aceste discipline. Prin predarea istoriei, sociologiei și dreptului elevii școlilor secundare dobîndiseră în anii precedenți nu numai cunoașterea unor autentice valori ale culturii și civilizației poporului nostru, dar și o înțelegere neștiințifică asupra societății, considerînd orînduirea capitalistă ca fiind veșnică, împărțirea în bogați și săraci ca firească etc. Îndepărtarea din conștiința elevilor a acestor idei și orientarea lor spre înțelegerea corectă, adecvată, a dezvoltării societății și a luptei maselor muncitoare nu se puteau realiza decît prin însușirea tezelor ce se opuneau concepției burgheze, idealiste, cu privire la societate — a tezelor *materialismului istoric*.

În prima etapă a revoluției populare, deci, schimbările provocate în conținutul învățămîntului au vizat disciplinele școlare cu caracter ideologic, în care sînt cuprinse noțiunile de bază ale științelor sociale.

Deși nu se realizase încă o reformă a învățămîntului, în anii 1945—1947, școala suferise sensibile schimbări. Ea încetase de a se mai afla exclusiv în slujba claselor dominante. Și acest lucru este relevat nu numai de accesul mai larg al fiilor oamenilor muncii la învățătură, ci și de elementele noi — care aparțin concepției clasei muncitoare despre lume — introduse în conținutul școlii secundare.

Sigur, unele manuale, ca cel de sociologie, aveau încă un caracter electric, altele, ca cel de istoria filozofiei, aveau unele probleme insuficient de clar formulate și explicate. Importanța educativă a introducerii elementelor de materialism istoric în conținutul învățămîntului atîrnă însă cu mult mai greu în balanța aprecierii istorice decît unele din lacunele manualelor elaborate în acea perioadă.

Existența unor aspecte ale ideologiei marxist-leniniste în școală în perioada desăvîrșirii revoluției burghezo-democratice confirmă teza că elemente ale revoluției socialiste apar încă din prima etapă a revoluției populare.

Dată fiind marea importanță educativă a conținutului învățămîntului, acesta a constituit o preocupare permanentă a presei de partid.

Astfel, deși în general se aprecia că gimnaziul unic constituie un pas important spre reforma școlii și se recunoștea superioritatea acestuia față de clasele „supraprimare", n-au lipsit criticile obiective la adresa sa — îndeosebi în ceea ce privește conținutul învățămîntului. Așa, de pildă, se arăta că programa gimnaziului unic, fiind foarte apropiată de aceea a primelor trei clase ale liceului teoretic, suferea de același viciu : caracterul abstract, rupt de viață. De aceea, se considera că este necesară o nouă programă, care să acorde importanța cuvenită cunoașterii realității și legării cunoștințelor teoretice de activitatea practică

(„Contemporanul", 1946, nr. 5). Asupra acestei probleme se revine şi în nr. 7 al „Contemporanului", arătîndu-se că programa va trebui să fie refăcută în aşa fel, încît predarea ştiinţelor naturale să ajute la cunoaşterea temeinică a faunei şi a florei noastre, iar fizica şi chimia să aibă un conţinut legat de producţia industrială a României.

În opoziţie cu acţiunea întreprinsă de forţele democratice de a introduce în conţinutul învăţămîntului elemente cu caracter materialist-istoric şi de a da şcolii o orientare mai pronunţat realistă, reprezentanţii moşierimii şi burgheziei conservatoare făceau propuneri pe linia cultivării armoniei sociale printr-o instrucţie cu caracter predominant clasicist. Conţinutul învăţămîntului urma să asigure, în concepţia lor, cultivarea religiozităţii şi a devotamentului faţă de rege, ţinîndu-l pe elev cît mai departe de realităţile sociale. „Manualul didactic trebuie să-i vorbească tînărului, în fiecare filă, nu despre măruntele şi trecătoarele patimi, adiacente frămîntărilor politice, ci despre o spiritualitate înaltă, umanitară, nobilă, în care să se cristalizeze ultimele năzuinţe care de veacuri au zidit statornicia nebiruită a neamului nostru: dragostea dezinteresată de patrie, credinţă neşovăielnică în dumnezeu, devotament şi iubire de rege" („Liberalul", 1 aprilie 1946).

Pornind de la o astfel de concepţie cu privire la conţinutul învăţămîntului, presa partidelor „istorice" s-a împotrivit introducerii în programe şi manuale a unor teme cu caracter social, tocmai pentru că acestea împiedicau educaţia tineretului în spiritul „armoniei sociale". Astfel, au declarat că nu sînt de acord cu introducerea în manualele de limba română pentru gimnaziul unic a unor bucăţi literare din operele lui M. Sadoveanu, S. Petöfi, I. Pas, D. Corbea şi alţii, care au scris despre viaţa de lipsuri şi suferinţe a muncitorilor şi ţăranilor muncitori din trecut („Dreptatea", 21.II, 1947).

Împotriva orientării realiste a şcolii noastre s-a scris şi în unele lucrări cu caracter pedagogic din acea perioadă. Astfel, în lucrarea unui profesor — care atunci era inspector general — se critica programa şcolară din 1945—1946 pentru motivul că ea cuprindea „tot ce se poate închipui mai antipedagogic şi mai antiromânesc, şi, aş adăuga — precizează autorul — tot ce este mai anticreştin. În forma ei actuală programa analitică a şcolii noastre duce categoric spre o laicizare a învăţămîntului"[3]. În locul unui conţinut democratic şi realist, se propunea deci păstrarea vechii orientări obscurantiste, naţionaliste şi predominant clasiciste.

* * *

Pătrunderea unui nou conţinut — întemeiat pe filozofia materialist-dialectică şi istorică — în şcoala noastră s-a făcut deci treptat, încă din primii ani ai revoluţiei populare; această pătrundere a fost expresia unei puternice lupte de afirmare a forţelor sociale revoluţionare împotriva tendinţelor conservatoare şi retrograde susţinute de reprezentanţi ai moşierimii şi burgheziei. Acest conţinut nou a provocat o puternică orientare a elevilor şi profesorilor spre problemele sociale şi politice ale epocii, ajutîndu-i să înţeleagă direcţia de dezvoltare în viitor a societăţii româneşti şi a pregătit, totodată, spiritele pentru trecerea — în 1948 — la şcoala socialistă.

---

[3] *Problema reorganizării şcolii secundare*, 1947, p. 35.

ȘCOALA ȘI PROFILUL SPIRITUAL AL OMULUI NOU

CONSTANTIN GHEORGHE
secretar al Comitetului județean P.C.R.-Olt

Caracteristice contemporaneității, folosirea intensivă a cuceririlor științei și tehnicii moderne, extinderea masivă a mecanizării și automatizării producției reclamă în mod imperios muncitori cu o temeinică pregătire profesională, cu un larg orizont spiritual, bogat în cunoștințe științifice, tehnice și de cultură generală. Atribute ale profilului spiritual al omului înaintat, nivelul ridicat de cultură, competența profesională, însușirea a tot ceea ce este nou în știință și tehnică sînt condiții fără de care nu se poate concepe succesul în făurirea unei economii moderne, a unei societăți avansate, atingerea obiectivelor din programul construcției socialiste.

Pornind de la aceste importante imperative ale epocii contemporane, în lumina documentelor de partid și de stat, am orientat activitatea instituțiilor școlare spre sporirea contribuției la dezvoltarea multilaterală a personalității elevilor, spre educarea acestora în spiritul muncii, al participării active la făurirea de bunuri materiale și spirituale. Rolul învățămîntului în acest sens este deosebit de important. Acesta trebuie să asigure, pe de o parte, pregătirea temeinică de specialitate a viitorului muncitor, iar pe de altă parte, orizontul larg de cultură și gîndire creatoare.

Profundele transformări petrecute în viața economică și social-culturală a județului Olt, ca de altfel în viața întregii noastre țări, au atras după sine transformări corespunzătoare în structura învățămîntului, îndeosebi a celui postgeneral, implicînd mutații cantitative și calitative esențiale. Astfel, dacă în 1969 existau în județul Olt 14 licee de cultură generală, 6 licee de specialitate și cîteva școli profesionale, în anul școlar 1974—1975 rețeaua liceelor se prefigurează cu 12 licee de cultură generală și 11 licee de specialitate. Concomitent, procentul de cuprindere a elevilor în anul I a înregistrat un curs ascendent la liceele de specialitate, ajungîndu-se în acest an la 53%, în anul școlar viitor urmînd a crește la 67%.

Desigur, măsurile de ordin organizatoric, cum ar fi, de exemplu, modificările în rețeaua școlară, nu sînt, prin ele însele, suficiente pentru a pune în corespondență biunivocă școala cu societatea, cu nevoile de cadre ale economiei noastre. De aceea, consider că introducerea pregătirii tehnico-productive a elevilor ca obiect de învățămînt a fost o măsură de excepțională importanță pentru educarea pentru muncă, prin muncă, a tineretului școlar, pentru formarea unei atitudini comuniste față de muncă. Conținutul procesului educațional a căpătat astfel noi posibilități de exprimare, școala contribuind mai direct la integrarea socio-profesională a absolvenților, la lărgirea orizontului lor spiritual.

Dînd o deosebită atenție acestei laturi a procesului instructiv-educativ, Biroul Comitetului județean de partid a întreprins măsuri concrete pentru a asi-

gura baza materială necesară. Astfel, în acest an şcolar, în judeţul Olt, elevii desfăşoară activităţi tehnico-productive cu caracter industrial în 426 ateliere-şcoală, iar pe o suprafaţă de cca. 1 000 ha. aceştia deprind tainele agriculturii moderne.

Remarcăm faptul că sistemul patronării unităţilor şcolare de către întreprinderile economice, atunci cînd patronarea este înţeleasă ca o necesitate obiectivă şi nu ca o chestiune de ordin administrativ, are multiple valenţe educative şi rezonanţe afectiv-emoţionale în cunoştinţele elevilor. Prin legătura trainică instalată între şcoală şi fabrică, între elevi şi muncitori, elevii au posibilitatea de a contribui — pe de o parte — la producerea unor bunuri utile, cu funcţionalitate precisă, familiarizîndu-se cu procesele tehnologice moderne, iar pe de altă parte, aceştia primesc influenţele educative binefăcătoare ale mediului muncitoresc, în sensul atitudinii comuniste faţă de muncă, simţind aceeaşi dragoste pentru uzină ca şi pentru şcoală, fiind mîndri de realizările uzinei ca şi de succesele şcolii în care învaţă.

E un fapt real că pentru elevii liceelor noastre uzina a devenit o a doua şcoală, prelungirea firească, în viaţă, a celei tradiţionale, cu săli de clasă şi cu bănci. În practica şcolilor noastre s-a încetăţenit obiceiul bun ca anumite lecţii — cele care se pretează, evident — să se desfăşoare în laboratoare uzinale, în uzină, acolo unde-şi găsesc aplicarea cunoştinţelor dobîndite în şcoală.

Pentru ridicarea, însă, pe o treaptă superioară a pregătirii tehnico-productive a elevilor este necesar ca dotarea atelierelor-şcoală să fie făcută cu o tehnică modernă, altfel riscăm ca absolventul să găsească în producţie maşini şi utilaje cu a căror mînuire n-a fost obişnuit, ceea ce impietează, evident, asupra randamentului său, diminuîndu-l. De asemenea, cred că ar fi bine ca problema pregătirii cadrelor care se ocupă de instruirea tehnico-practică a elevilor să-şi găsească totuşi o rezolvare mai bună. Din experienţa judeţului nostru a rezultat că inginerii şi tehnicienii folosiţi în liceele de specialitate şi chiar în şcolile generale sînt tributari pregătirii pedagogice şi, la un moment dat, chiar pregătirii tehnice de specialitate. Consider că atît facultăţile, cît şi institutele de perfecţionare, inspectoratele şcolare trebuie să facă mai mult în acest sens.

În cadrul pregătirii tehnico-productive a elevilor în agricultură, printre obiectivele îndeobşte cunoscute ale acesteia am inclus, pe primul plan, pe acela al imprimării unui caracter ştiinţific riguros, de cercetare, tuturor activităţilor organizate cu elevii. Astfel, pe lîngă cooperativele agricole şcolare, în 38 de localităţi ale judeţului Olt s-au organizat microcomplexe agrozootehnice cu sprijinul material şi de îndrumare tehnică al unor instituţii de învăţămînt superior sau de cercetare, cum sînt: Institutul agronomic din Bucureşti, Institutul agronomic din Craiova, Staţiunea experimentală agricolă din Caracal, Staţiunea experimentală Albota-Argeş, Staţiunea experimentală Bechetu-Dolj, Staţiunea experimentală Işalniţa-Dolj. În cadrul acestor complexe se amenajează microgrădini botanice, microgrădini zoologice, loturi şcolare model şi cluburi agrobiologice. Organizarea cluburilor agrobiologice se face cu sprijinul Cooperativei agricole de producţie din localitate, profesorul de biologie colaborînd strîns cu inginerul agronom. De fapt, acest club se identifică cu Casa agronomului şi vizează, îndeosebi, studierea problemelor agrotehnice specifice zonei respective.

O atenţie deosebită vom acorda generalizării treptei I de liceu, prin care trebuie să se realizeze pregătirea temeinică a tinerilor, astfel încît la absolvire

să se poată integra cu rapiditate într-o activitate social-utilă, cu prioritate în producția materială. Există, fără îndoială, dificultăți : baza materială nu corespunde peste tot cu cerințele învățămîntului liceal ; nu dispunem încă de suficiente cadre cu studii universitare. De aceea ne-am propus un plan concret de dotare, stimulînd simultan și autodotarea unităților școlare care vor funcționa cu treapta I. Totodată, în perioada vacanței de vară vom pregăti, pe baza unui program deja elaborat, toate cadrele care n-au studii complete și care vor preda la anul I de liceu. Organizată în concordanță cu nevoile de cadre ale județului, rețeaua liceelor și a școlilor afiliate, prin conținutul elevat al procesului de învățămînt, va contribui, sîntem siguri, la ridicarea pregătirii profesionale și moral-politice a viitorilor muncitori.

Subliniind importanța finalizării procesului educațional, tovarășul Nicolae Ceaușescu spunea : „Cînd vorbim de educație socialistă nu înțelegem nici pe departe numai însușirea unor citate sau a unor lozinci generale, ci a totalității cunoștințelor tehnice, profesionale, științifice și politice. Numai acest tot unitar poate crea omul societății de mîine, constructor al comunismului". Se reține de aici ideea că educația comunistă înseamnă nu numai educație profesională, ci și educație moral-politică și, mai ales, educație politică. Numai îmbinînd organic cele două laturi, poate spori substanțial contribuția școlii la dezvoltarea social-economică a țării.

Aș vrea să subliniez că la comandamentul social școala trebuie să răspundă prin acțiunea tuturor factorilor, prin concursul tuturor disciplinelor de învățămînt. Este falsă ideea că educația pentru munca fizică se realizează numai la orele de atelier sau că există obiecte ce pot asigura latura educațională și obiecte care nu pot realiza decît latura instructivă. La fel cum greșită este concepția unor cadre didactice, după care responsabilitatea educării tineretului școlar, a ridicării nivelului său spiritual, revine numai dirigintelui. De aceea, în toate acțiunile noastre am reliefat rolul îmbinării eforturilor cadrelor didactice, al tuturor factorilor educaționali (cadre, organizații U.T.C. și de pionieri) pentru realizarea obiectivelor educației comuniste.

Asistăm la o uriașă explozie informațională ; prin asaltul spectaculos asupra resurselor intelectuale ale omului, ea generează acel sentiment de neliniște care determină căutări, confruntări și, în ultimă instanță, găsirea unor soluții pentru a ușura recepția și să prelungească stocarea informației utile, sporindu-i în același timp funcționalitatea. Învățămîntul a devenit unul din sectoarele cele mai mobile ale vieții sociale. De asemenea, educația tinde să acopere întreaga perioadă a vieții active. Temeiul obiectiv al acestor schimbări rezidă în cerința ridicării permanente a omului la nivelul comenzilor sociale mereu noi și tot mai complexe.

O cultură concepută doar în limitele anilor de școlaritate înseamnă, în condițiile de azi, o negare a însăși culturii științifice, căci oricît de eficient ar fi un sistem de învățămînt, el nu poate satisface exigențele unei pregătiri care să rămînă mereu modernă și cu randament social ridicat timp îndelungat. Tocmai aceste considerente determină necesitatea participării active a cadrelor didactice, a intelectualității în genere, la programul de educație permanentă a maselor.

Aș dori să reliefez rolul și importanța activității școlii în educarea familiilor elevilor. Se știe că microcolectivul familial constituie principalul cadru afectiv necesar educației copilului. Societatea de azi oferă condiții superioare pentru ca influența formativă a familiei asupra membrilor ei foarte tineri să crească. Tre-

buie, însă, ca şcoala să păstreze o legătură concretă, vie, activă şi permanentă cu familia ca o condiţie *sine qua non* a creşterii eficienţei procesului educaţional. În acest sens, am orientat activitatea cadrelor didactice cu familia spre ridicarea competenţei educaţionale a cadrului familial pentru asigurarea unui climat optim de dezvoltare intelectuală şi psiho-afectivă a elevului. Cu alte cuvinte, am insistat ca rolul familiei să fie pus în valoare la parametrii săi reali, să se acţioneze cu toate mijloacele specifice pedagogului pentru instruirea familiei, pentru atragerea ei ca factor activ educaţional, colaborator de bază al şcolii, în formarea multilaterală a personalităţii copilului.

Apreciez că s-a făcut prea puţin, însă, pentru educarea diferenţiată a părinţilor, ţinîndu-se cont de vîrstă, de profesiune, de nivelul lor de cultură generală etc. Majoritatea acţiunilor cu părinţii se caracterizează prin abordarea globală, generală a problemelor educaţionale, pierzîndu-se din vedere că părinţii elevilor unei colectivităţi şcolare constituie un mediu incomparabil mai eterogen decît cel al colectivităţii şcolare respective. De aceea, consider că educarea părinţilor, ca şi a cetăţenilor în genere, rămîne în continuare o sarcină de mare răspundere a slujitorilor şcolii şi ea trebuie să-şi găsească coordonate noi, situate la cote mai înalte.

În acest sens, legătura şcolii cu celelalte instituţii social-culturale, cu întreprinderile economice, va fi multilateral exprimată. Ziarul local „Oltul" a devenit deja o tribună activă de propagandă pedagogică. Considerăm, însă, că va trebui să extindem gama activităţilor cu părinţii, cu cetăţenii. Cred că şi pe plan central trebuie făcut mai mult. Avînd în vedere complexitatea relaţiei şcoală-familie-societate, să se editeze mai multe materiale care să vină în sprijinul şcolii cît, mai ales, în sprijinul părinţilor înşişi. Încercînd să realizăm la un nivel superior această legătură obiectiv necesară, am iniţiat o serie de acţiuni menite să contribuie la educarea maselor de oameni ai muncii. Astfel, cabinetele de ştiinţe sociale din întreprinderi şi de la sate îşi desfăşoară activitatea sub îndrumarea profesorilor de ştiinţe sociale, formaţiile artistice din licee dau periodic spectacole în uzine, fabrici şi C.A.P. pentru fruntaşii în producţie, iar formaţii ale muncitorilor dau spectacole pentru elevi.

Afirmarea rolului conducător al profesorului în procesul formării tineretului constituie de fapt recunoaşterea lui ca factor al înnoirii sociale. În acest sens, organizaţiile de partid din şcoli trebuie să desfăşoare o permanentă activitate politico-educativă în rîndurile cadrelor didactice. Pentru că experienţa a dovedit că rezultatele înregistrate în procesul de învăţămînt sînt bune acolo unde există colective didactice bine închegate, cu unitate de vederi şi de acţiune şi, dimpotrivă, necorespunzătoare acolo unde colectivul didactic este dezbinat, frămîntat şi dominat de ambiţii personale nejustificate.

Este de neconceput ca profilul spiritual al tînărului să concorde cu exigenţele societăţii noastre atîta timp cît cei chemaţi să facă educaţie manifestă lacune de ordin etic, lipsind elevul de ceea ce în mod curent numim modelul educatorului. Punînd pe primul plan educarea educatorilor, am reuşit să determinăm la aceştia înţelegerea, ca necesitate obiectivă, a rolului lor de educatori ai tinerelor generaţii, dar şi a rolului lor în viaţa socială, în genere.

Am organizat cursuri cu directorii şcolilor în care dezbaterea problemelor etice a ocupat un loc central. Am reuşit să mobilizăm cadrele la perfecţionarea pregătirii lor profesionale, ceea ce a determinat înscrierea, numai în acest an,

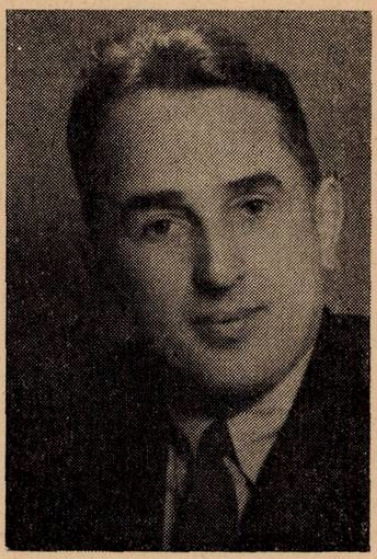
la examenele de grade, a unui număr de 350 cadre didactice. Învățămîntul ideologic al cadrelor didactice, discuțiile pe comune cu intelectualii satului, desfășurate în prezența membrilor organelor județene de partid și de stat, munca politică concretă, de la om la om a organelor și organizațiilor de partid din școli, au urmărit punerea în evidență a necesității concursului plenar al cadrelor didactice la sprijinirea transformărilor socio-economice ale acestor meleaguri. La sate, îndeosebi, aportul cadrelor didactice este substanțial. Colectivele didactice sprijină efectiv realizarea planurilor economice, acțiunile de gospodărire, înfrumusețarea și sistematizarea gospodăriilor personale ale țăranilor cooperatori, activitatea cultural-artistică (marea majoritate a directorilor de cămine culturale sînt cadre didactice), desfășoară o susținută propagandă în rîndurile oamenilor muncii pentru explicarea politicii interne și externe a partidului și statului nostru.

Urmărim, în cadrul obiectivelor județene de pregătire a cadrelor, să asigurăm satelor noastre o intelectualitate stabilă, căci dacă satul Stoicănești, de exemplu, se găsește în fruntea localităților fruntașe, aceasta se datorește și faptului că toți intelectualii (cadre didactice, medici, ingineri) sînt fii ai satului, legați cu trup și suflet de localitate. Doresc să menționez că în cadrul sistemului de educație permanentă rolul educatorului se modifică în direcția amplificării sarcinii educative a acestuia. Se impune deci ca pregătirea educatorului să fie completă, practic și teoretic, să cuprindă atît cunoștințe solide de psihologie generală, de psihologia inteligenței, dar și de sociologie în sensul larg al societății globale, cît și în sensul restrîns, de sociologie a grupurilor. Numai astfel, coroborînd eforturile tuturor celor care, într-un mod sau altul, lucrează cu oamenii, se poate vorbi de succesul educației permanente.

Desigur, rolul cadrului didactic este complex. El își exercită atribuțiile în cadrul instituționalizat al școlii, dar aria sa de acțiune este mult mai largă. Putem spune că oriunde este prezent, influența sa în mase este considerabilă și tocmai de aceea calitatea de educator reclamă calități deosebite, o înaltă ținută morală, convingeri politico-ideologice ferme, rezultat al însușirii depline a politicii partidului nostru.

Apreciem că avem un corp didactic bun. Dovadă stau rezultatele obținute în pregătirea prin muncă, pentru muncă și viață a tineretului școlar. Tineretul țării noastre, alături de toți oamenii muncii, participă activ la edificarea socialistă a țării, este autor și creator al bunurilor materiale și spirituale.

Tovarășul Nicolae Ceaușescu sublinia : „Este un adevăr unanim recunoscut că principalul factor de cultură și civilizație al unei națiuni, cadrul de bază al instruirii și formării tineretului, îl reprezintă școala". Lor, slujitorilor școlii le revine această nobilă misiune, aceea de a asigura viitorul uman al țării, comuniștii înaintați de mîine, care să ridice pe noi culmi de civilizație, progres și prosperitate țara noastră socialistă.



PATRU DECENII LA CATEDRĂ

La Subcoastă, sat aparţinător comunei *Apahida*, jud. Cluj, cu 130 locuitori, într-o şcoală, predă în condiţii de simultaneitate, la cele 4 clase primare, cu 10 elevi, învăţătorul, în acelaşi timp director şi instructor comandant de unitate de pionieri, *Todea Enea Ludovic*.

Entuziast şi neliniştit, moţul acesta, — căci este moţ de felul lui, — de statură potrivită, pietros şi bine clădit, cu părul brumat, molcom şi vesel din fire, te cucereşte prin firea lui deschisă, prin modestie şi prin acel aer de puritate ce-şi trage sevele din virtuţile oamenilor plaiurilor sale de baştină, — *Apusenii*.

Născut în familia lui Todea Nicolae din *Sălciua*, originar din *Albac*, strănepot al lui Dumitru Todea ce-l însoţise pe Horea la *Viena* şi nepot al luptătorului Simion Todea din armia lui Iancu, viaţa-i va fi exemplu de ardere şi dăruire, — timp de 44 de ani — în slujba celor mulţi.

A fost învăţător din 1930 în satele : *Cîmpeni-Dealul Capsei, Bistra-Virşi, Secătura, Albac, Avram Iancu, Luduş-Gheja, Vidolm Filea de Jos, Tureni, Sălciua de Sus*, iar din 1967 se află în satul *Subcoastă*, la circa 13 km de Cluj, unde-şi are şi domiciliul.

Tinereţea acestui om este marcată de strădanii şi împliniri pentru oamenii şi copiii locurilor amintite. Nici o îndatorire nu i s-a părut vreodată prea mare, nici un sacrificiu prea copleşitor. El îşi simte întreaga sa fiinţă pulsînd şi fremătînd doar în vălmăşagul îndeplinirii sarcinilor ce-i revin în calitatea lui de dascăl-patriot, şi nu prin vorbe, ci prin fapte.

Instruirea şi educarea copiilor, viaţa culturală a satelor prin care şi-a trecut anii se resimt de prezenţa sa.

Acţiunea de alfabetizare de pe Valea Arieşului, a desfăşurat-o după o metodă a sa, pe care a pus-o la punct după îndelungi confruntări şi dezbateri cu fratele său, profesorul Mircea Todea. Îmbogăţită şi amplificată, metoda va fi aplicată şi la clasa I. În termeni de specialitate această metodă s-ar putea intitula : *Metoda figurativă a corelării fonemă-grafemă în însuşirea citit-scrisului*. Preocupat de a uşura învăţarea abecedarului, de către copiii de 6 ani, metoda şi procedeele folosite de Todea Enea Ludovic sînt interesante prin eficienţa lor oglindită în rezultatele obţinute la clasă, an de an, şi merită a fi studiate de organele de specialitate.

Metode şi procedee proprii sînt utilizate, cu real folos, şi la învăţarea gramaticii, ortografiei şi aritmeticii. De numele lui se leagă şi soluţionarea cazurilor de recuperare a copiilor *Iuliu şi Emil H.*, din Subcoastă, cu grave deficienţe în

vorbire și pe care, acest inimos și priceput dascăl, prin eforturi de zi cu zi, utilizînd procedee proprii, originale, i-a adus în rîndul celor normali.

Învățătorul Todea mai are și alte nobile pasiuni : îi învață pe copii o istorie vie, concretizată în lecții ținute la locul luptelor, angajînd dezbateri cu veteranii participanți, efectuează cu elevii săpături și colecționează obiecte arheologice ; cutreieră, împreună cu profesorul Mircea Todea satele din Munții Apuseni, pentru a aduna mărturii-vestigii ale luptelor ce s-au purtat pe aceste plaiuri, prin veacuri, pînă la eliberarea patriei de sub jugul fascist. De altfel el însuși se numără printre acei viteji de pe Arieș. Despre eroismul său și al moților pe care i-a comandat în calitate de sublocotenent de rezervă, în lupta împotriva fascismului din toamna anului 1944, la punctul numit *Șipote* (Hurducate) s-au scris pagini emoționante. Pentru aceste fapte a fost distins cu înalte ordine și medalii, dintre care menționăm Ordinul „Mihai Viteazul" cu spade cl. a III-a și Ordinul „Apărarea patriei" cl. a III-a.

Neînfricat în apărarea patriei, neobosit în munca sa de instruire și educare a multor generații, animator al vieții culturale sătești, în cei 44 de ani de activitate învățătorul Todea Enea Ludovic își cinstește înalt tagma căreia aparține, răspunde plenar la comanda socială a zilelor pe care le trăim.

A. FĂRCAȘ

• CURSURI PENTRU BIBLIOTECARII CASELOR JUDEȚENE ALE CORPULUI DIDACTIC au fost organizate de către Ministerul Educației și Învățămîntului și Uniunea Sindicatelor din învățămînt, știință și cultură, în cadrul Bibliotecii centrale pedagogice (director al cursului : A. Lauterman, directorul B.C.P.). Expunerile și aplicațiile practice au fost susținute de specialiști din cadrul Ministerului Educației și Învățămîntului, Institutului pentru perfecționarea personalului didactic, Bibliotecii centrale pedagogice, Bibliotecii centrale universitare, Centrului de informare și documentare a învățămîntului, Editurii didactice și pedagogice.

Încheierea cursului s-a făcut în prezenta tovarășului Traian Pop, adjunct al ministrului educației și învățămîntului, care a prezentat expunerea : „Sarcinile învățămîntului în lumina directivelor Plenarei C.C. al P.C.R. din 18—19 iunie 1973".

* * *

• CASA CORPULUI DIDACTIC A JUDEȚULUI CARAȘ-SEVERIN a întocmit un interesant *Buletin de informare* (nr. 2/1974) consacrat lichidării fenomenului repetenției care cuprinde materiale ca : „Unele aspecte ale problemei lichidării repetenției la clasele I—IV", „Activitatea pionierească în sprijinul preocupărilor elevilor pentru învățătură", „Înlăturarea insuccesului școlar la clasele I—IV", precum și o bibliografie pe această temă.

PSIHOLOGIA RELAȚIILOR INTERINDIVIDUALE LA NIVEL DE MICROGRUP

Prof. T. TEODORESCU
I.C.P.P.D. — București

În cadrul preocupărilor noastre privind conducerea științifică a unităților școlare (cu precădere a liceului), problema psihologiei relațiilor interindividuale se înfățișează sub două aspecte: a) psihologia relațiilor interindividuale la nivelul grupului de profesori și alți factori educativi, coroborată cu psihologia instituțională și b) psihologia relațiilor interindividuale la nivelul microgrupului școlar (clasa de elevi). Atît primul aspect, cît și cel de-al doilea, au o deosebită importanță. În materialul de față ne vom ocupa de cîteva implicații ale celui de-al doilea aspect, analizînd cu precădere unele relații verticale și orizontale.

Dar, mai înainte de a trece la fondul problemei, sîntem obligați să facem cîteva precizări: aspectele de psihologia relațiilor interindividuale la nivel de microgrup școlar (clasă), în direcția implicațiilor conținutului conducerii școlare (a liceului), se referă la orientarea teoretică și practică a colectivului pedagogic în psihologia relațiilor interindividuale și teoria grupurilor la nivel de microcolectiv (clasă de elevi) și la influențarea și conducerea elevilor în sensul compatibilității dintre relațiile interindividuale, dinamica microgrupului școlar și randamentul instructiv-educativ; în acest material nu intenționăm să abordăm decît tangențial unele elemente din acest inventar atît de amplu, coroborînd aspectele teoretice cu cele de îndrumare și conducere.

M. Lobrot analizează într-un studiu[1] trei tipuri de relații educative cu implicații psihologice importante: a) dintre profesor și elev, b) dintre elevii unei clase și c) dintre acești elevi și școală sau restul lumii. În ceea ce privește relațiile educative de primul tip, autorul menționează faptul că acestea sînt determinate, între altele, de obiectivele pe care le are de rezolvat profesorul în activitatea educațională. El distinge patru genuri de asemenea obiective: a) obiectivul instituțional, b) obiectivul profesional, c) obiectivul latent și d) obiectivul critic.

Prin obiectiv instituțional autorul înțelege obiectivul pe care îl impune instituția de învățămînt, cum ar fi de pildă dezvoltarea capacităților și aptitudinilor elevilor necesare integrării lor sociale. În ceea ce privește obiectivul profesional, autorul remarcă în mod just că profesorii dau uitării principiul conform căruia scopul învățării este pregătirea elevilor pentru tot restul vieții și le asi-

[1] M. Lobrot, *Les relations éducatives dans la classe*, în „Cahiers pédagogiques", Paris, 1969, nr. 81, p. 25—33.

gură o pregătire care să reziste unui control, unor examene și care nu pot fi considerate instrumente de formare pe termen lung. Obiectivul latent este, de fapt, un obiectiv prin ricoșeu. Urmărirea exclusivă a realizării obiectivului profesional poate determina lipsa interesului elevilor pentru materia predată, absența tendinței de creativitate și a spiritului de inițiativă, uitarea cunoștințelor, chiar conștiința „avantajelor" dependenței etc. O „tehnologie" didactică, care duce la asemenea rezultate poate deveni un obiectiv explicit, mărturisit cu o mai mică sau mai mare insistență, cînd profesorul este preocupat, cu precădere, să cultive la elevi ascultarea, supunerea, în detrimentul personalității și al judecății proprii a acestora. Obiectivul critic reprezintă o reacție împotriva deficiențelor tehnologiei didactice și educaționale solicitînd asigurarea unei formații profunde și durabile, o dezvoltare maximă „hic et nunc". În raport cu acest obiectiv, relațiile educative de tipul profesor-elev se împart în cinci categorii.

Prima categorie se referă la acțiunea de disciplinare a clasei, aceea care este menită să asigure ordinea și calmul necesar desfășurării activităților. Autorul susține că printr-o asemenea acțiune profesorul se substituie grupului, împiedicînd, printre altele, reacțiile de autoapărare ale colectivului împotriva elementelor turbulente. Or, aceste reacții au un pronunțat caracter formativ. Elevii trebuie lăsați să discute, să se înfrunte, să dea naștere la dispute, descoperind psihologia celor nedisciplinați, cauzele care i-au determinat să reacționeze negativ, stabilind astfel, pe fondul unor reacții negative, reacții pozitive. Colectivul de elevi ar trăi astfel experiența vieții sociale, care nu se constituie numai din acord (de multe ori impus) și armonie, ci și din neînțelegeri și chiar conflicte. Tutelarea prea directă și rigidă a colectivului de elevi împiedică una din experiențele importante ale vieții și implicit ale acestui colectiv.

O a doua categorie de relații educative de tipul profesor-elev este aceea care derivă, cu precădere, din activitatea desfășurată în cadrul lecțiilor. Urmărind obiectivul profesional, profesorul stabilește relații duale între el și fiecare elev, supraveghindu-l îndeaproape și, în general, nepermițîndu-i să se depărteze de litera explicației personale și a manualului. Această dualitate face ca elevii să nu dezbată între ei activitatea de cunoaștere și învățare, să nu dea dovadă de inițiativă și independență în muncă, de organizare sau decizii. Pe de altă parte, profesorul pune foarte multă bază pe memorare, ori cele mai recente cercetări au dovedit că legile care guvernează memorarea pe termen scurt nu se identifică cu memorarea pe termen lung, echivalentă cu pregătirea pentru viață. S-a ajuns la concluzia, de altfel firească, că memorarea pe termen lung nu este posibilă fără un interes deosebit pentru un anumit domeniu de cunoaștere (materie de învățămînt), făcînd posibilă o concentrare a atenției. Totodată, este necesară o selectare și o integrare sistematică a cunoștințelor. O integrare rapidă a unui volum prea mare de informații, nu face posibilă înlăturarea dificultăților întîlnite și dezvoltarea capacităților mintale ale elevilor. Dimpotrivă, un volum prea mare de cunoștințe pe care elevii sînt obligați să le însușească în timp record creează tensiuni și stări de anxietate, care măresc coeficientul de acumulare mecanică și de uitare. Intervine, de asemenea, relația dual care contrazice și ea legile învățării.

A treia categorie de relații educative de tipul profesor-elev este aceea care înglobează exercițiile. Acestea, după cum se știe, au menirea să dezvolte capacitățile intelectuale, creativitatea elevilor. Or, școala actuală folosește în mică

măsură disponibilitățile de creație ale elevilor, confundînd, de multe ori, creativitatea cu reacțiile spontane de suprafață, cultivă gîndirea „convergentă" și ignorează necesitatea formării gîndirii „divergente".

A patra categorie de relații educative dintre profesor și elev se referă la control. Situația de control (prin ascultarea lecției, corectarea temelor, a tezelor, prin examene etc.) reprezintă situația școlară prin excelență. Acest fel de control este mai mult un control-sancțiune, decît un control formativ. Elevul învață în vederea acestui control de care depinde soarta sa. Adevăratul control ar trebui să aibă numai consecințe favorabile asupra destinului individului și să opereze numai în direcția funcțiilor sale educative, cu implicații mai ales în direcția formării spiritului critic obiectiv. În loc de sancțiune și anxietate, descurajare și umilință, s-ar realiza o conexiune inversă, din care s-ar deduce progresele sau lacunele în activitatea de cunoaștere și formare. Poziția profesorului ca judecător suprem al activității elevului compromite posibilitățile de colaborare reală și productivă dintre profesor și elev. Mijloacele de control actuale sînt nestandardizate, neștiințifice. Asemenea mijloace, după cum atestă atît cercetarea de specialitate, cît și, din nefericire, practica educațională, fac posibilă nedreptatea și descurajarea, rezervă loc hazardului, produc traumatisme etc.

A cincea categorie de relații sînt determinate de o concepție și o orientare pedagogică școlară modernă a profesorului, care fac posibilă activitatea creatoare a elevului. În acest sens, el are inițiativa, beneficiază de o anumită libertate în activitate etc.

Prima noastră observație cu privire la această clasificare și la implicațiile stabilite de M. Lobrot este că autorul privește fiecare obiectiv separat și chiar în contradicție, cînd, de fapt, elementele desprinse din aceste obiective se intercondiționează și se pot integra într-un sistem. Pentru noi, obiectivul profesional este o expresie nemijlocită a obiectivului instituțional, iar între obiectivul critic și cel latent există o strînsă legătură în sensul reacțiilor deziderabile și posibile cu privire la eliminarea unor aspecte didactice depășite de cerințele unei școli active, dinamice și contemporane, dar care, din nefericire, mai există. Să ne referim însă la raționamentele lui M. Lobrot, multe din ele fiind juste și interesante.

Al doilea tip de relații educative este, după cum am specificat, acela privitor la relațiile dintre elevi. Comunicația dintre elevi, cel puțin așa cum se prezintă astăzi, este sumară, limitată la grupe mici de doi sau trei elevi ; în timpul orei de curs orice comunicație este interzisă, sinonimă cu o infracțiune. Uneori, clasa este o miniatură de societate de consum, cu ierarhii, ritualuri, rutină și, mai ales, cu o mare pasivitate intelectuală în pofida unei agitații memorizante. Încă nu se poate vorbi de introducerea spiritului de echipă, de munca în comun, nu există încă o conștiință și o existență socială a clasei, școala nu influențează în suficientă măsură viața socială a elevilor.

Probitatea științifică cere ca eventuala proiecție a acestor idei pe fondul specific respectiv din școala noastră să se realizeze cu multă circumspecție, să se scoată în relief aspectele pozitive existente ca o consecință a politicii noastre școlare și de educație, a contribuției pe care factorii educativi importanți, ca organizațiile de copii și tineret și chiar familia, o aduc la rezolvarea unor asemenea probleme. Dar tot atît de adevărat este că trebuie să privim critic carențele existente și să militățm necontenit pentru înlăturarea lor.

În ceea ce privește cel de-al treilea tip de relații educative, cel dintre elevi și școală sau lumea înconjurătoare, se realizează, pe de o parte, fie prin prezența directorului în clasă, prin chemarea elevilor în cabinetul său, fiind supuși și în această situație (și deci, tot timpul) ierarhiei existente, fie prin intermediul procesului de cunoaștere pe care îl mijlocesc obiectele de învățămînt, începînd cu istoria, științele naturii, geografia etc. În afară de acestea, clasa depinde de diferite instituții și organizații din afară, iar în același timp, ea promovează principii și valori cerute de societate, ceea ce este normal, rezervele privesc *modul* cum se realizează sau nu, cu eficiență, această promovare. Concluzia finală este că se impune ca grupul de elevi dintr-o clasă să fie considerat și să acționeze, în mod rațional, ca un grup social, cu o funcție reală de formare a personalității elevilor.

Sistemul de comunicație la nivel de clasă școlară rămîne o problemă deosebit de importantă, dar, din nefericire, de multe ori ignorată. Acest sistem constă, de fapt, în interferența dintre două circuite : unul vertical, care face legătura dintre profesor și elevi și altul, orizontal, care realizează legătura dintre elevi. În timp ce între profesor și elev are loc un circuit de relații interindividuale, între profesor și clasă se realizează doar juxtapunerea unui anumit număr de raporturi interindividuale. Raporturile nu au loc între profesor și grupul de elevi, ci între profesor și diferitele individualități care alcătuiesc grupul.

În ceea ce privește circuitul orizontal, Gilles Ferry remarcă de fapt că el este interzis în învățămîntul tradițional[2] (la nivel de clasă), în care elevii nu trebuie să comunice între ei. Relațiile interindividuale înseși nu sînt reciproce, deoarece inițiativa dialogului aparține, de cele mai multe ori, profesorului. Chiar în situația în care elevul întreabă sau își spune părerile — aceasta mai rar — el o face numai în momentele stabilite în prealabil de profesor, deci controlate și eventual întrerupte de profesor, restabilind deci comunicația unidirecțională (pe verticală). Comunicația orizontală este admisă, în general, în afara lecției, în recreație, în afara școlii, deși ea funcționează și în clasă, în mod clandestin (reacții non-verbale, șoptit, bilețele etc.).

Există diferite tendințe de îmbinare a celor două circuite. O primă tendință permite absorbirea circuitului orizontal de cel vertical. În acest caz, profesorul monopolizează toate informațiile pe care el însuși le emite sau le reemite clasei prin răspunsurile date de un elev sau altul. Această tendință centrează întreaga desfășurare a evoluției educaționale, în mod riguros și integral, pe profesor. O a doua tendință propune absorbirea inversă. Rolul profesorului, după această tendință (a școlii și metodelor active), se reduce la organizarea condițiilor favorabile cooperării dintre elevi. Ei sînt orientați, în acest caz, spre realizarea unor sarcini educaționale. G. F. citează părerea lui R. Cousinet că profesorul nu trebuie nici să predea și nici să educe, ci doar să organizeze mediul școlar, mai ales cînd lucrează cu elevii mici. Dar chiar și în această situație circuitul vertical continuă să existe, deoarece profesorul este cel care creează situația pedagogică, care trasează jaloanele activității, care selectează materialele, propune metode etc.

O altă posibilitate ar fi ca cele două circuite să funcționeze independent. Comunicarea informațiilor îndeobște se face pe plan vertical, iar în afara clasei

---

[2] Gilles Ferry, *Les communications dans la classe*, în „Cahiers pédagogiques", Biaritz, 1969, nr. 81, p. 39—41.

pe plan orizontal. În acest caz, apar ca firești tentativele de a organiza grupe de elevi și activități colective (cercuri, cluburi, echipe de cercetare etc.). În consecință, profesorul ar îndeplini două roluri : de predare (în clasă) și de colaborare cu elevii în activitatea din grupe. Va fi, totuși, foarte greu, ca în cea de-a doua alternativă, autoritatea profesorului să nu se juxtapună spiritului autonom și creator al activităților grupelor de elevi. În același timp, integrarea profesorului în colectivul de elevi ar fi problematică.

Față de aceste tendințe, G.F. propune două posibilități pentru îmbinarea celor două planuri, punct de plecare în soluționarea problemei. Prima posibilitate ar păstra planul vertical ca structură de bază pentru activitatea în clasă, dar cu organizarea în interiorul lui a activităților și posibilităților de comunicație în grupele de elevi. Aceasta ar însemna o alternare a predării cu activități comune ale elevilor, de cercetare, de formulare a unor întrebări pe care să le adreseze profesorului. Totodată, G.F. nu-și ascunde temerea ca tendințele verticale să nu dea comunicațiilor eventuale dintre elevi un caracter artificial, elevii colaborînd doar pentru a răspunde dorinței profesorului. El subliniază în mod just că tendințele de progres privind activitatea elevilor trebuie să coincidă cu posibilitățile reale de comunicație autentică între ei. O a doua posibilitate — pentru care optează G.F. — constă în instituirea circuitului de comunicație orizontală și îmbinarea lui ulterioară, cu circuitul vertical. Practic, o asemenea modalitate presupune ca, la începutul anului școlar, profesorul să permită grupului de elevi să se organizeze, să-și exprime doleanțele, să stabilească normele și modul de funcționare a grupului. În această primă etapă rolul profesorului ar fi de animator. De-abia după ce activitatea grupului s-ar articula conform unui regim stabilit, activitatea profesorului s-ar corela cu cea a elevilor. Acum, profesorul ar deține rolul de informator și de animator al comunicației în grup. În acest caz, se pune problema unei reale neutralități afective, care să permită fiecărui membru al grupului de elevi să se manifeste, posibilitatea de distanțare a profesorului de propria sa persoană, cu toate atributele care nu sînt infailibile.

Îndrumarea și conducerea clasei de către profesor sau alți lideri formali (din rîndul elevilor) introduc modele de acțiune, gîndire, afectivitate, sugerînd totodată ideea că acestea ar fi manifestări normale ale indivizilor înșiși[3]. Uneori însă, din diferite cauze, chiar și din tendința inerentă de independență, elevii refuză totuși aceste modele fără a delibera suficient. O reacție concretă a elevilor în acest sens atrage după sine o sancțiune, o relevare a inconformității. De aici, consecințe psihologice serioase atît pentru profesor (lideri, în general), cît și pentru elevi.

Printre acestea din urmă, de cea mai mare importanță și care ridică numeroase aspecte, este mimarea, simularea normalității, concomitent cu accentuarea procesului de deviere, pe de o parte și de disjuncțiune, pe de altă parte, dintre cei doi parteneri. Comportamentul deviant poate duce la negare, disimulare, minciună etc. Din punctul de vedere al profesorului (sau liderilor, în general), apar suspiciuni, acțiuni de descoperire care necesită multă energie, care determină stări ce pot duce la o atitudine de surescitare, în care elementele agresive, dure, nu sînt excluse. Fenomenul „de apărare" a unui singur individ —

[3] A se vedea și lucrarea lui C. Zamfir, *Metoda normativă în psihosociologia organizării*, Ed. Științifică, 1972, p. 100—115.

elev sau a mai multora, poate atrage un front mai larg, fie a restului elevilor, uneori pînă la totalitatea componenților clasei (minus liderii), fie a unor membri ai grupului primar (familia etc.). Din acest motiv, poate apare o scară a devierilor, multe dintre ele rămînînd străine profesorului sau celorlalți lideri, ceea ce duce la o adîncire a disjuncțiunii dintre parteneri pînă la limite deosebit de grave, pînă la ceea ce *P. Tournier* numește „încărcătura de culpabilitate asociată clandestinității"[4]. O problemă specială este a elevului sau a unui mic grup de elevi considerat deviant. Consecințele negative sînt evidente: pe de o parte izolare, atragere, iar pe de alta, încercare de complicitate, de corupere, de conflicte.

Față de situațiile semnalate, intervenția conducerii școlii este foarte importantă. Care sînt datele pe care trebuie să le aibă în vedere? Aceste date sînt: a) structura conducerii de clasă și antecedentele ei; b) tipurile de comunicare verticală și primele simptome care au deschis perspectiva disjuncției; c) structurile individuale și de grup și tipurile de comunicare orizontală; d) cauzele devierilor și sancțiunile aplicate; e) efecte; scara efectelor; f) dominația în disjuncție, în contextul devierilor evidente și a celor care mai pot fi descoperite de conducerea școlii; g) analiza situației de „deviere"; într-un anumit sens, o anumită deviere, ca o manifestare mai directă a spiritului de investigație, de observare, de independență, a personalității elevului, este un fenomen pozitiv; odată cu analiza, după caz, a unor situații de conformism la persoană, generatoare de lingușire, oportunism, spirit de parvenire etc.; h) determinarea liderilor formali în a recunoaște aspecte de precipitare cauzate de o înțelegere greșită a statutului și rolului lor specific; i) sensibilizarea liderilor în ceea ce privește personalitatea elevului, puterea sa de discernămînt, maturitatea sa și, în consecință, acceptarea devierilor pozitive; j) determinarea măsurilor concrete, individuale și colective pentru diminuarea sau înlăturarea disjuncției, conform principiului că nivelul de organizare a unei activități este complementar cu nivelul de dezagregare sau dezorganizare a altor activități, cu care este în divergență; k) urmărirea efectelor procesului de ameliorare, analiza lor, introducerea unor noi corective; l) stimularea influenței educative de maturizare a elevului pentru o gîndire și atitudine independentă și creatoare, sprijinite pe criteriile științifice și pe cerințele obiective ale comenzii sociale pentru învățămînt în condițiile societății noastre.

[4] Citat în lucrarea lui C. Zamfir, după „Vraie ou fausse culpabilité", Delachoux și Niestlé, S. A., 1958.

• CASA CORPULUI DIDACTIC PRAHOVA (autori Paul D. Popescu și Ana Grama) a publicat, sub titlul *Volume, studii și articole ale cadrelor didactice prahovene, Contribuții bibliografice*, un volum care conține 5 000 de titluri, reprezentînd tot ceea ce au scris mai valoros cadrele didactice din acest județ timp de peste un secol, contribuția lor la dezvoltarea învățămîntului și culturii.

ELEVII — COPARTICIPANȚI ÎN PROCESUL FORMĂRII PROPRIEI PERSONALITĂȚI

PAVEL PETROMAN și PETRU RADU

Din dorința de a cunoaște opiniile elevilor la absolvirea liceului, conducerea Inspectoratului școlar al județului Timiș a lansat la sfîrșitul anului școlar 1972—1973, în liceele din municipiul Timișoara, următorul chestionar :

1) Ce gîndiți în momentul în care trebuie să vă luați rămas bun de la liceul pe care îl absolviți astăzi ?

2) Dacă ar trebui să vă înscrieți la un nou concurs de admitere, v-ați înscrie la liceul pe care-l absolviți astăzi, sau nu ? De ce ?

3) Gîndiți-vă la colegii dv. din anii mai mici ; ce considerați că ar trebui să întreprindă școala, tovarășii profesori, pentru ca la absolvirea liceului ei să fie mai bine pregătiți pentru a intra în viață ?

La întrebările cuprinse în chestionar ne-au răspuns 1 855 elevi din anii IV, respectiv V, din 14 licee *. Din aserțiunile lor, exprimate sub imperiul emoțiilor, am desprins mai ales faptul că elevului din zilele noastre nu-i mai este indiferent ce face în școală, ce se face pentru formarea și orientarea lui. Dintr-un asemenea considerent, angajarea sa în activitatea de formare a personalității sale în procesul de autoinstruire și autoeducare devine indispensabilă. Se vorbește frecvent despre necesitatea stringentă a creării climatului favorabil organizării și desfășurării activității educaționale, despre nevoia ambianței, adaptarea ei la posibilitățile normale ale omului, în cazul nostru ale elevului, în scopul ponderării solicitărilor, corelării lor cu puterile lui [1].

În pofida acestor adevăruri, problemele de ergonomie amintite nu și-au găsit întotdeauna soluționarea corespunzătoare în unitățile unde cei chestionați au urmat cursurile, fapt ce reiese din răspunsurile lor : „Școala, clasele, curtea, împrejurimile ei ar trebui să fie ceea ce se spune în fiecare zi — școală, lăcaș de educație" ; „Clasele să fie mobilate și iluminate corespunzător" ; „Laboratoarele să ofere elevilor condiții pentru participarea la executarea experiențelor ; evident, în cadrul lor să fie asigurată protecția muncii", „Atelierele să dispună de cele necesare, să ofere locul de aplicare în practică a celor învățate în clasă".

Foarte multe răspunsuri ale elevilor se opresc asupra faptului că băncile în care stau zi de zi sînt murdare, adesea zgîriate cu nume, versuri de multe ori vulgare, nu sînt vopsite, fapte care, consideră ei, îi distrag și-i obosesc : „Aceste neajunsuri se tolerează de la an la an și nu se sesizează nimeni de ele, nici noi elevii, nici conducerea școlii și nici tovarășii profesori-diriginți" ; „Tovarășii profesori ar trebui să fie preocupați și de asemenea lucruri, să le urmărească cu atenție și să pretindă în toate împrejurările ordine și disciplină".

---

* Liceul „C. D. Loga", „Liceul „N. Lenau", Liceul „Ion Vidu", Liceul de arte plastice, Liceul agricol, Liceul economic, Liceul industrial-construcții de mașini, Liceul industrial de construcții civile, liceele nr. 1, 2, 4, 5, 6 și 7.

[1] Ion Holban, *Realizarea personalității, hazard sau știință ?*, București, Ed. Enciclopedică română, 1971, p. 163—164.

Elaborarea programului de activitate nu-i în exclusivitate problema conducerii şcolii. Această realitate au înţeles-o cît se poate de bine majoritatea celor chestionaţi, scop în care ne recomandă să fie consultaţi în mai mare măsură şi ei, masa de elevi : „În elaborarea programului e necesar să se respecte curba efortului" ; „Să fie o repartizare raţională a obiectelor în orar" etc. Problemele începutului de săptămînă sau de trimestru, discutate în mod frecvent, abordate chiar în unele articole sînt actualizate într-o bună parte din răspunsurile elevilor : „Tovarăşii profesori trebuie să aibă în vedere şi să înţeleagă fiziologia şi psihologia elevilor la început şi sfîrşit de săptămînă, de trimestru sau de an, deoarece în aceste situaţii ne-a venit greu şi le va veni greu şi colegilor în viitor să se concentreze, atunci cînd sînt ascultaţi şi notaţi de cele mai multe ori în mod necorespunzător".

Ne-a uimit înţelegerea profundă din partea elevilor în ce priveşte necesitatea racordării solicitărilor profesorilor cu nivelul posibilităţilor lor : „Să nu se uite că sîntem oameni" ; „Să nu se uite că pauza trebuie respectată" ; „Să nu se uite că odihna, asemenea muncii, trebuie planificată" ; „Cerinţele faţă de elevi trebuie dozate" ; „Nu-i totul să ştii să ceri, e mai important, după părerea mea, să ştii cum să ceri de la elev ca să te poată înţelege, ca să priceapă necesitatea participării sale la îndeplinirea unei sarcini" (majoritatea elevilor).

Peste 700 de elevi din cei chestionaţi consemnează, printre măsurile ce s-ar impune în vederea îmbunătăţirii pregătirii colegilor mai mici, schimbarea raportului catedră-bancă în aşa fel, încît profesorii „să-i ajute pe elevi să înţeleagă cele predate, să-i determine să acţioneze în felul dorit" ; „să le creeze convingeri, să-i ajute să acţioneze conştient" ; „să le pătrundă în suflet" ; „să fie apropiaţi de elevi în limitele seriozităţii şi exigenţei" ; „să discute cu elevii de la om la om" ; „să nu uite că elevii de astăzi sînt oamenii de mîine" ; „să-i trateze în mod egal fără să-şiştirbească autoritatea" ; „să-i ajute să cunoască viaţa şi legile ei nescrise, relaţiile om-om, tînăr-bătrîn".

Afirmaţiile elevilor, multe din ele adevărate sentinţe, pot deveni obiectul unor reflexii pedagogice de cea mai înaltă ţinută. Ele depăşesc cu mult scontările noastre atît prin sferă, cît şi prin conţinut. În acest caz, nu ne-a mai uimit atît de mult nici faptul că elevii s-au referit şi la unele probleme de tehnologie didactică dintre cele mai noi, menite să contribuie la îmbunătăţirea procesului de învăţămînt. Ceea ce ne-a intrigat însă mai mult , a fost faptul că, recomandîndu-le ca măsuri ce s-ar impune a fi luate pentru optimizarea pregătirii colegilor lor în viitor, ne-au creat impresia că în şcolile noastre mai persistă anumite idei depăşite, în contradicţie flagrantă cu ceea ce spunem şi, de fapt, facem în clasă cu elevii. „Îmbunătăţiri ? — întreabă o absolventă. — Da ! răspunde ea şi cred că acestea ar trebui orientate pe linia prezentării în faţa elevilor, cu prilejul lecţiilor, a anumitor filme, pentru că sînt o seamă de materii ce ar putea fi studiate în acest fel (biologie, istorie, geografie), deoarece se reţine mai bine prin intermediul imaginilor vizuale. Orele cu ajutorul televiziunii sînt excelente, păcat însă că nu sînt încă pentru toate clasele şi ceva mai bine gîndite. La orele de limbi străine ar trebui să ascultăm mai multe discuri sau benzi de magnetofon cu înregistrări bune, pentru ca elevii să-şi însuşească mai bine şi mai uşor limbile respective". Ideea reapare la majoritatea elevilor şi pe bună dreptate, introducerea şi utilizarea mijloacelor tehnice audio-vizuale în procesul de învăţămînt, după cum au remarcat şi ei, constituie una din direc-

țiile principale ale modernizării sale. În acest sens, nu trebuie să exagerăm; implicarea lor în procesul de învățămînt e nevoie să fie efectuată în mod rațional, îmbinînd în mod armonios modernul cu tradiționalul. Strădaniile școlii trebuie orientate în direcția integrării mijloacelor tehnice în desfășurarea activității educaționale, deoarece tehnica, mașinile sau cărțile nu sînt profesori, ci auxiliari ai acestora.

În această problemă răspunsurile elevilor relevează și alte aspecte care, atunci cînd sînt cunoscute, pot contribui la îmbunătățirea pregătirii lor în anii următori: „Lecția ar trebui să fie un dialog" în cadrul căruia „elevii să fie lăsați să-și expună părerile cu privire la fenomenele economice, politice, științifice, singuri, aducînd argumentele necesare"; „să se renunțe la amănuntele de ordin teoretic și să se rezolve mai multe exerciții și probleme, la matematică, de exemplu"; „cele predate să poată fi aplicate în practică, în activitatea ce se desfășoară în atelier sau în laborator"; „tovarășii profesori să întrebuințeze în timpul predării mai mult material didactic — planșe, scheme, aparate, mulaje, — ca să se înțeleagă mai bine"; „laboratorul ar trebui să fie folosit mai mult, pentru că aici elevii au posibilitatea să vadă și să înțeleagă mai bine cele predate"; „Ceva mai mult — remarcă unul dintre ei — lecțiile n-ar mai trebui să se desfășoare în forma ascultare-predare, ci să fie ținute pe bază de discuții, să pună probleme atît tovarășii profesori, cît și elevii"; „notele să nu mai fie folosite doar pentru a speria elevul, ci pentru a-i aprecia munca"; „e necesară modernizarea predării; deocamdată există încercări la unele materii, e bine să se țină seama că metodele vechi sînt bune, dar cele noi probabil ar fi și mai bune"; „tovarășii profesori știu că știința și tehnica evoluează, iar manualele rămîn aceleași pentru 2—3 ani"; „e nevoie să se schimbe felul de predare al tovarășilor profesori"; „lecțiile să fie mai libere, să nu obosească"; „ar fi necesare, poate, și alte forme prin care să fie învățați elevii, nu numai prin lecția din clasă".

În foarte multe cazuri elevii chestionați sînt nemulțumiți că au fost dădăciți prea mult și, ceea ce îi nemulțumește în mod deosebit, e faptul că au fost urmăriți să fie surprinși în situații de contravenienți: „tovarășii profesori ne urmăresc mai mult ca să ne sancționeze și aceasta o fac mai ales în școală"; „ar fi bine ca elevii din clasele de după noi să fie urmăriți și cunoscuți mai bine, ca să poată fi ajutați mai mult"; „pentru că sancțiunea nu rezolvă totul, cuvîntul înțeles poate face minuni".

În afara celor subliniate, elevii au mai sesizat și un alt aspect care trebuie avut în vedere atunci cînd se discută pregătirea colegilor lor în viitor: „Elevii să nu mai fie puși în situația să tocească"; „Să fie învățați să gîndească, să vorbească și să scrie corect"; „Să fie ajutați într-o măsură mai mare în pregătirea pentru meseria aleasă"; „Să li se creeze deprinderi de a învăța, de a studia, de a fișa, să știe să citească și să se refere la o carte, să știe să consulte o revistă de specialitate". În organizarea lecțiilor se apreciază că e nevoie să se evite șablonizarea, pentru că, de pildă, „la muzică și instrumente e mai mult logos decît muzică, or, știm că logosul e muzical, dar în muzică te împiedică să cînți".

Referitor la ora de dirigenție, elevii chestionați au exprimat păreri dintre cele mai variate, toate însă converg spre o idee fundamentală: „Ea trebuie să fie o oră despre viață, despre legile nescrise ale acesteia, despre oameni și fapte"; „Un prilej de a discuta despre problemele actuale, despre etică și echitate socială".

„Profesorii-diriginți nu trebuie să uite că elevii din clasele liceale sînt la vîrsta la care au acumulat deja o anumită experiență prin contactul cu alte persoane, prin discuțiile purtate între ei, din urmărirea emisiunilor tele-radio și în consecință nu mai sînt dispuși să accepte în mod facil afirmații simple, nejustificate". „Ora de dirigenție ar trebui să fie o oră de inițiere în înțelegerea vieții" ; „Menirea școlii e să ne pregătească din punct de vedere intelectual, moral și practic ; cred că nu i s-ar știrbi autoritatea, dacă s-ar ocupa un pic și de problemele vieții sufletești, dacă tovarășii profesori ar mai vorbi cu elevii despre gingășie, sensibilitate, dragoste, bunătate și multe altele. Pentru aceasta e nevoie de un pic de psihologie a sufletului uman" ; „Tovarășii diriginți ar trebui să-i cunoască mai bine pe elevi și să-i apere în mod principial cînd e nevoie" ; „Să-i viziteze acasă, să discute cu părinții lor și cu ei în mod cît se poate de sincer, „de la om la om". Acest „de la om la om" apare în răspunsurile elevilor ca un laitmotiv, ca nu deziderat, fapt care ne dă de gîndit, ne îndeamnă să reflectăm retrospectiv asupra a ceea ce s-a făcut și nu s-a făcut în școală cu elevii și să acționăm în mod energic să-i determinăm pe colegii noștri de la catedră să înțeleagă necesitatea stringentă a apropierii de elev, în vederea cunoașterii, sprijinirii și tratării lor individuale. Pentru ca viitorii absolvenți să intre mai bine pregătiți în viață, „cred că școala ar trebui să întreprindă mai multe pentru ei, să le acorde mai multă libertate de gîndire, să le creeze posibilități mai largi de practică, mă refer la faptul că în atelierul de lăcătușărie sau electrotehnică, de exemplu, se lucrează numai după model, șablon, or, elevii ar trebui lăsați cel puțin uneori să mai facă și ceea ce vor ei, ceea ce gîndesc ei, pentru că numai așa se poate dezvolta gîndirea, inițiativa și spiritul practic".

E o credință căreia i se raliază atîtea altele, părerile elevilor chestionați de care e nevoie să ținem seama, pentru că sînt în concordanță cu concepția cea mai înaintată cu privire la organizarea și desfășurarea procesului de învățămînt. Aceste păreri se impun însă a fi cunoscute în timpul școlarității, ca să putem acționa în munca cu elevii în funcție de ele. De bună seamă că cele spuse de elev trebuie preluate cu discernămînt, cu atenție, selecționate cu grijă, pentru a nu știrbi cu nimic personalitatea sa, personalitate la care se știe, ține atît de mult. Cerîndu-le elevilor disciplină e necesar să manifestăm aceeași exigență față de noi, față de colegii noștri, pentru a nu apărea în fața lor nici o clipă nesinceri, prefăcuți, deoarece, în loc să-i înălțăm, să-i educăm, vom contribui implicit la pierderea încrederii ce trebuie să o aibă în fiecare din noi. „E nevoie să ni se prezinte viața așa cum este, fără înfloriturI, sincer, tovărășește" ; „Elevii să primească răspunsuri la toate problemele ce-i frămîntă, să li se răspundă fără ocolișuri, fiindcă este mult mai sănătos" ; „Tovarășii profesori să-i ajute să cunoască viața sau cel puțin să-i determine să coboare din cînd în cînd cu picioarele pe pămînt".

Așadar e nevoie să-i lămurim pe elevi, să le răspundem clar, corect în spiritul documentelor de partid și de stat, deoarece nu există problemă căreia să nu-i putem da un răspuns științific, dacă le cunoaștem în profunzime. Lăsînd întrebările elevilor fără răspunsuri, escamotînd o anumită realitate, nu aducem decît deservicii activității educaționale. În acest scop e nevoie, însă, să ne informăm într-o măsură mai mare, să ne informăm la zi, să nu ne lăsăm depășiți de evenimente, să nu ajungem cumva în situația de a fi depășiți de elevii noștri, măcar în domeniul specialității ce o predăm. Se știe că nu există proble-

mă la care să nu putem răspunde elevilor, există doar întrebări cărora s-ar putea să nu fim în stare întotdeauna să le dăm un răspuns imediat. În acest caz e de preferat să amînăm răspunsul pentru altă oră, arătînd elevilor că, pentru a le da un răspuns complet, avem nevoie să ne documentăm pentru că elevii din clasele liceale sînt din ce în ce mai conştienţi de faptul că profesorii nu pot fi nişte enciclopedii ambulante. În acest sens, răspunsurile unor elevi dau şi anumite soluţii : „Ar fi bine ca elevii să aibă posibilitatea să se întîlnească mai des cu muncitori şi specialişti din diferite domenii de activitate, care să-i ajute să cunoască anumite probleme, nu numai pe ei, ci chiar pe tovarăşii profesori" ; „Liceul creează convingeri ; pentru aceasta colegii noştri au nevoie de exemple vii, tovarăşii profesori cu care lucrează zi de zi nu vor putea să-i convingă pînă la capăt ; din acest motiv e nevoie ca elevul să aibă posibilitatea să cunoască şi alţi oameni" ; „ar fi bine ca tovarăşii profesori să coboare mai mult în lumea elevilor, să-i cunoască, să-i ajute, să le permită să fie cunoscuţi" ; „eu nu am înţeles niciodată — zice un elev — de ce unii tovarăşi profesori ţin cu orice preţ să rămînă numai profesori, să vorbească numai de la catedră" ; „eu cred că se pierde foarte mult din ceea ce fac tovarăşii profesori, tocmai pentru că ţin aşa de mult la distanţa dintre dumnealor şi elev, creează ei înşişi această distanţă dintre catedră şi bancă, uitînd că, catedra există pentru că sînt băncile".

Maturi, elevii chestionaţi consideră că îmbunătăţirea pregătirii colegilor lor depinde în mare măsură de şcoală, de seriozitatea şi pretenţiile tovarăşilor profesori, de preocuparea acestora pentru modernizarea învăţămîntului, dar recunosc şi cred ei că ceea ce vor fi colegii lor depinde în mai mare măsură de ei înşişi : „ca să fie pregătiţi mai bine, vor trebui să înveţe cu mai multă seriozitate" ; „să pună mîna să înveţe" ; „să înveţe şi să fie mai serioşi" ; „să ştie ce vor" ; „să asculte sfaturile tovarăşilor profesori" ; „să fie convinşi că învaţă pentru ei, pentru viaţă şi nu pentru altcineva" ; „să lucreze mai mult în laborator şi atelier" ; „să-şi ajute profesorii în pregătirea experienţelor, activităţilor în atelier".

Corelarea şcolii cu viaţa, cu producţia — principiul de bază al şcolii noastre moderne — preocupă în egală măsură şi pe elevii chestionaţi. Ei consideră că organizarea şi desfăşurarea practicii în producţie poate deveni hotărîtoare pentru ceea ce vor fi ei în viaţă, deoarece „adevărata meserie se învaţă în practică, muncind efectiv" ; „Meseria se învaţă în atelier, în fabrică, cot la cot cu muncitorul" ; „E nevoie ca orele teoretice să fie corelate cu practica" ; „Să se acorde o mai mare atenţie organizării şi desfăşurării practicii, să se prelungească durata ei şi să se instituie un control mai sever din partea şcolii în timpul efectuării sale" ; „Să se vorbească cu întreprinderile pe lîngă care ne desfăşurăm practica, pentru ca acestea să-i ajute pe elevi prin oamenii pe lîngă care lucrează mai mult" ; „Să existe mai multă seriozitate, exigenţă din partea celor ce răspund de practică".

Afirmaţiile redate aici demonstrează că, pentru a deveni coparticipant în procesul formării propriei sale personalităţi, elevul trebuie să fie studiat şi cunoscut, angajat în procesul de elaborare a cunoştinţelor, al activităţii instructiv-educative în aşa fel, încît să ajungă capabil să se autoeduce pînă la sfîrşitul vieţii.

INDICATORII AUTORITĂȚII PROFESORULUI

Lector univ. A. NECULAU

Educația școlară a îmbrăcat întotdeauna două aspecte principale : de *transmitere* către tinerele generații a achizițiilor generațiilor anterioare (cunoștințe, tehnici, atitudini sociale, valori ale civilizației) și de *antrenare* a elevilor în activitatea de a le recepta, prin solicitarea unor comportamente care să le permită să se apropie personal de aceste elemente ale patrimoniului comun. Pînă nu de mult, profesorul se comporta ca atare : el era autoritatea, simbolul puterii și dominației absolute care, de la catedră, transmitea cunoștințe și solicita acumularea acestora. Încercînd să înlăture această lacună a vechilor sisteme pedagogice, cîteva curente sau tendințe, cum ar fi : educația prin și pentru colectiv (Makarenko), învățarea pe grupe, nondirectivismul rogerian, au deschis o perspectivă nouă școlii moderne. Această nouă perspectivă, lărgită considerabil odată cu cuceririle psihosociologice, a cunoscut totuși un transfer greoi în școală[1]. Alături de alte cauze se găsește — după părerea noastră — și perspectiva afectiv-axiologică deosebită a grupului profesorilor față de grupul elevilor.

Afirmația noastră e susținută de rezultatele unei cercetări, pe care am întreprins-o într-un liceu din Iași, în care am pornit de la următoarea întrebare : ce corelație există între grupul-clasă și grupul-profesori în ierarhizarea valorilor din clasa școlară ? Am luat ca criteriu de evaluare randamentul școlar și simpatia inspirată grupului. Oare preferințele exprimate „spontan", nealterate — chipurile — de filtrul conștiinței, ne-am întrebat, nu cumulează o sumă de impresii succesive, organizate și restructurate mereu, pînă la o imagine apropiată de realitatea obiectivă ? Practic, folosind drept cadru de referință aprecierea obiectivă a profesorilor — obținută după metoda Zapan — în ce măsură „aprecierile spontane" ale elevilor (obținute prin test sociometric) se apropie de acestea ? Am cercetat aceste posibilități pe patru clase ale unui liceu de specialitate (două de anul I și două de anul III).

Pe scurt, am operat corelații între rangurile valorilor medii ale aprecierilor făcute de profesori la cele două criterii (randament școlar și simpatie inspirată) și rangurile statutelor sociometrice, atît pentru alegeri, cît și pentru respingeri. Deși primul criteriu — aprecierea profesorilor — are valoare de diagnostic, iar al doilea — exprimarea preferințelor sociometrice — valoare de acțiune, ele presupun raportarea la sarcină, la aceeași sarcină și pot fi — în consecință — comparate.

Din 16 indici de corelație, 5 sînt nesemnificativi, pentru 6 indici corelația este redusă (0,40), rămînînd așadar doar trei corelații semnificative. Să fie moda de vină ? Noi credem că explicația trebuie căutată în unghiurile diferite

[1] M. Zlate, *Psihologia socială a grupurilor școlare*, Ed. politică, 1972, p. 18.

din care sînt făcute aprecierile profesorilor și cele ale elevilor. Profesorii consideră simpatizați, de pildă, elevii buni la învățătură, pe cînd grupul elevilor are tabele de valori deosebite, în care rezultatele școlare nu sînt pe primul loc[2].

	Criteriul I		Criteriul II	
	Aleși	Respinși	Aleși	Respinși
I A	1,00	0,80	0,40	0,40
I B	0,75	0,12	0,20	0,40
III A	0,15	0,10	0,80	0,10
III B	0,50	0,40	0,40	0,40

Cu alte cuvinte, altfel „văd" elevii ierarhia status-uală din clasă și altfel profesorii. Cum este posibil, ne-am întrebat, ca profesorii care stau atît timp în școală, între elevi, să aibă tabele de valori deosebite de ale elevilor și cum este posibil ca elevii să promoveze criterii de apreciere total diferite de ale profesorilor lor? Nu cumva există în sistemul instructiv-educativ funcții pe care profesorii ar trebui să le îndeplinească, dar pe care le neglijează sau, pur și simplu, le ignoră?

Noua ipostază a profesorilor, pentru care pledăm, se traduce prin învestirea sa cu cîteva funcții noi sau cu actualizarea altora, care au devenit locuri comune. Rezolvarea situației va trebui să înceapă prin încercarea de lămurire a situației ce o ocupă profesorul între „ceilalți": elevi, colegi, colectivitate socială. Iată cîteva întrebări cărora nu le va putea oferi, în nici un caz, o rezolvare factice[3]: motivația clasei (grupului) intervine în munca mea, îmi modifică comportamentul propriu? Măsurile de disciplină se adresează numai indivizilor sau trebuie să țină seama de comportamentul grupului? Care este cea mai eficace rețea de comunicare între profesor și clasă? Moralul, mai coborît sau mai ridicat, al clasei de elevi, mă privește personal sau eu mă dedic numai procesului de instrucție? Ce legături există între calitatea raporturilor mele cu conducerea școlii și munca mea în sala de clasă? Studiile mele personale și dezvoltarea mea intelectuală sînt probleme individuale sau sînt imperative ale grupului, funcții ale responsabilității cu care m-a învestit colectivitatea socială? Cine decide rolul profesorului în comunitatea socială, conduita sa etică, nivelul prestigiului său, status-ul și rolul său social?

Unele dintre aceste întrebări sînt vechi și cunoscute, dar răspunsurile pe care le comportă, determinate de cerințele momentului, de situația concretă sînt (trebuie să fie) totdeauna noi, mereu altfel, în funcție de multiplicitatea de roluri pe care profesorul trebuie să le joace: față de elevi, față de clasă, față de colectivitatea școlară, față de societate. Fiecare rol apărînd ca o fuziune a elementelor individuale și colective, rezultă de aici că rolul comportă o sumă de numitori colectivi și de diferențe individuale. Se pot distinge, însă, trei faze ale rolului: *„luarea* sau *asumarea* rolului, adică faptul de a accepta un rol în întregime constituit, care nu permite subiectului nici cea mai mică fantezie" (role taking), *jocul*

[2] Punct de vedere exprimat pe larg de N. Dumitru în studiul: *Rolul relațiilor interpersonale spontane în formarea personalității elevilor adolescenți*, „Cercetări sociologice contemporane", coord. Miron Constantinescu. Ed. științifică, 1966.

[3] Joseph Luft, *Introduction à la dinamique des groupes*, Paris, Edouard Privat, 1968, p. 83—84.

rolului, care tolerează un anumit grad de libertate" (role playing) şi *creaţia* rolului, care lasă un loc mare iniţiativei"[4].

Dacă luarea rolului, pentru profesor, presupune intrarea formală în status-ul oficial conferit de funcţie, dacă jucarea rolului înseamnă încercarea de a da, de a oferi tot ce poate pentru a acoperi status-ul funcţiei, crearea rolului — abia — ne oferă ipostaza personală a individului stăpîn pe uneltele sale şi capabil să le mînuiască. Crearea rolului presupune luarea în consideraţie a tuturor condiţiilor şi datelor ce-l condiţionează, a premiselor structurilor şi indivizilor : a) sistemul de norme şi criterii la care se raportează şi în funcţie de care se apreciază rolul ; b) acceptarea acestor norme de către individ ; c) modelele transmise de către generaţiile anterioare ; d) fondul individual pe care sînt interiorizate matricele sociale ; e) obiectivarea personalităţii pe parcursul activităţii ce o desfăşoară[5].

Încorporarea, dozarea şi restructurarea personală a acestor premise reprezintă, după părerea noastră, elementul de creaţie în rol-status-ul profesorului, valoarea personală prin care el colorează funcţia oficială. Vom vorbi atunci de set-rolurile sale, de multiplicarea creatoare a rolului său. Ca lider formal în clasa de elevi, el este „punctul focal" în jurul căruia grupul îşi făureşte unitatea sa, este „sursă de ideologie", oferind un sistem către care elevii aspiră şi în care cred, este „idealul" şi „modelul" concret, stimulentul colectiv[6]. Faţă de colectivitatea părinţilor, el joacă aceleaşi roluri de „ideal" şi „model", cu care aceştia vor să se identifice şi căruia îi transferă o parte — cea mai importantă — din responsabilităţi. Între colegi, el nu se poate impune decît prin competenţă profesională şi prin rezultatele obţinute, prin roadele muncii sale ; rangul pe care grupul profesorilor i-l conferă, locul pe care şi-l cîştigă între ceilalţi colegi va constitui un puternic determinant al randamentului individual. Prin aceste calităţi el se impune şi în faţa superiorilor ierarhici, acestea constituind garanţia respectării demnităţii personale. În sfîrşit, în comunitatea socială profesorul este o personalitate cu roluri şi funcţii de excepţie. Activitatea sa nu este nici un moment individuală, izolată, obscură ; ea se desfăşoară „la vedere", întotdeauna în faţa unor „spectatori" şi de aceea nu este permis profesorului să uite prestigiul rolului ce-l joacă, nivelul calitativ al comportamentului său.

Cel mai important dintre acestea este însă comportamentul său vizavi de clasa de elevi. Aceasta, pentru că grupul social ce-l reprezintă clasa şcolară presupune nu o colectivitate compactă, nediferenţiată, ci cîteva subgrupuri distincte, dintre care unul — cel puţin — lipseşte fizic din clasă. Această subgrupă este cea a părinţilor şi influenţează — fără îndoială — în mod simţitor asupra celorlalte subgrupuri. A doua subgrupă — de regulă doar parţial prezentă în raporturile cu clasa — este cea a profesorilor. A treia, fizic prezentă, este cea a elevilor clasei. În sfîrşit, a patra subgrupă — alte clase — influenţează şi ea asupra grupului şcolar. Cele patru subgrupe trebuie gîndite în interdependenţă şi interinfluenţă, avîndu-se în vedere, îndeosebi, factorii ce determină comportamentul acestui tip specific de grup. Iar dintre aceste raporturi, cel mai însemnat este, fără îndoială, acela dintre clasa şcolară şi profesorii săi. Clasa

---

[4] J. L. Moreno, *Fondements de la sociometrie*, (traducere din limba engleză), Paris, PUF, 1954, p. 29.
[5] Cătălin Mamali, *Rol-status-ul —formă a dezvoltării psiho-sociale a individului*, „Tineretul azi". Centrul de cercetări pentru problemele tineretului, Bucureşti, 1969, p. 53.
[6] H. Haroux, J. Praet, *Psychologie des leaders*, Louvain, 1955, tom I, p. 71.

apare, în această perspectivă — zice Jean-Claude Filloux — ca o grupare în care profesorul (maître) face parte integrantă din țesătura (tissu) relațiilor de grup, în sînul căreia conduitele și atitudinile membrilor sînt în interacțiune dinamică [7]. Ea este un grup de muncă specific, compus din membri egali între ei și dintr-un animator, ale căror raporturi sînt reglementate de regulamente, în raport cu sarcina comună, instrucția și educația.

O schemă interesantă a funcțiilor pe care liderul formal (și profesorul este un lider formal!) le joacă în grup, construiește Roger Mucchielli. El propune 10 variabile, relativ independente, de care ar depinde autoritatea liderului: 1. gradul de structurare formală a grupei; 2. adecvarea acestei structuri formale prin raportare la obiectivele grupului; 3. status-ul liderului în această structură și definiția postului său; 4. maniera în care liderul, obiectiv, își „umple" funcția; 5. situația actuală în care se găsește grupul și natura expectației grupale prezente; 6. raportul acestei situații actuale cu obiectivele generale ale grupei; 7. „caracterul" subiectului (liderului), stilul său personal obișnuit de comportament; 8. aptitudinile sau resursele sau potențialitatea personală pentru a înțelege nevoile și a trata situațiile; 9. existența în grup a conștiinței obiectivelor grupului; 10. prestigiul „liderului" (în general), considerat în raport cu mentalitatea grupului [8].

Aceste 10 variabile se regrupează două cîte două. În cazul nostru: primele două privesc structura generală (poziția clasei în colectivitatea școlară, poziția școlii între celelalte școli de profil, tipul de disciplină în școală și clasă, tipurile de relații dintre elevi și dintre elevi și profesori); următoarele două privesc tipul de profesor „așteptat" de elevi și „oferta" concretă; celelalte două variabile se referă la „situația" în care se găsește grupul-clasă în prezent (atmosferă destinsă, cooperativă, sau tensiuni, conflicte, reclamații); următoarele două privesc (în fine!) persoana profesorului (pregătirea sa profesională, dar mai ales comportamentul său, diplomația sa în relațiile cu clasa sau infatuarea exhibiționismul, atitudinile de reprimare a personalității grupului); ultimele două se referă la clasa concretă în care profesorul trebuie să-și impună autoritatea (o clasă „bună" sau „slabă", activă sau pasivă, creatoare sau reproductivă etc.).

Schema lui Mucchielli așază liderul într-o structură instituțională, luînd în considerație și elementele nonformale. Completînd-o, chiar, cu situarea profesorului — expusă mai sus — în raport cu „clasa" și „alte clase", nu avem — în ultimă instanță — decît o schemă, totuși! Această situație instituțională nu este, însă, suficientă pentru a putea rezolva toate tipurile de probleme provocate de interacțiuni (atît elevi-profesor, cît și elevi-elevi). Ea oferă — e drept — o delimitare aproximativă a rolurilor și normelor vehiculate, conține și o explicație a pozițiilor și rolurilor reciproce și prin aceasta a metodelor de lucru uzitate; precizează repartizarea mijloacelor de acțiune și a posibilităților de sancționare pozitivă și negativă, leagă activitățile individuale, cu finalitatea lor deschisă, de scopurile comune, cu finalitatea lor închisă, asigurînd în acest fel și o coeziune a membrilor grupului, îndeosebi în relațiile cu exteriorul [9]. Dar aceasta nu este totul.

---

[7] Jean-Claude Filloux, *Avant-propos* la „Pédagogie et psychologie des groupes".
[8] Roger Mucchielli, *La dynamique des groupes*, Entreprise moderne d'édition — Les éditions ESF, 1971, p. 49.
[9] André de Peretti, *Notes sur éducation et autorité*, „Pédagogie et psychologie des groupes", p. 310 și urm.

Comunicațiile reglementate oficial pot fi, mai mult sau mai puțin, deformate de factori neoficiali, nemărturisiți ; rolurile și metodele se pot altera, prin contactul cu realitatea ; mijloacele de acțiune și sistemul sancțional sînt tot timpul supuse eșecului ; în sfîrșit, progresul către scop poate fi deviat, iar coeziunea sfărîmată, cu tot efortul în acest sens. Cauzele acestor „deformări", „alterări", „devieri" etc. trebuie căutate în aceea că totdeauna organizării formale a colectivității școlare i se suprapune o structură informală, uneori mai puternică chiar decît prima. Această structură informală este condiționată de rețeaua latentă de interrelații spontane ce se manifestă între indivizi, de simpatiile și opozițiile reciproce, de atracții și respingeri. Ea poate restructura modelul instituțional ce reglementează raporturile indivizilor și impune noi modele de acțiune conduitelor individuale. Ignorarea structurii informale, de aceea, trebuie considerată nu numai o simplă inabilitate profesională, ci incompetență, profesorul neputînd privi pe elevi doar ca simple „modele educaționale".

Afectivitatea latentă a colectivității școlare (și îndeosebi a clasei de elevi) poate tulbura structura relațiilor stabilite instituțional atunci cînd se dorește, cu orice chip, să se substituie relațiilor afectiv-simpatice o conduită planificată și dirijată pînă în amănunt. Această situație se poate înlătura, fie printr-o adaptare permanentă, în sînul grupei, a rolului oficial la indivizi, fie printr-un blocaj al structurii formale, cenzurînd orice conduită nonformală, cu scopul de a rezista. Dacă în primul caz se facilitează și se încurajează interacțiunile nonformale, socio-afective, în al doilea se blochează interacțiunile necontrolabile, se îngheață rolurile și conduitele (și, deci și personajele), se refulează fenomenele afective. În ambele cazuri intervenția este centrală, pornită de la profesor. Dar, dacă în primul caz eșecul sau realizarea parțială sînt mai puțin dăunătoare (și sînt susceptibile de perfecționare mereu), în al doilea caz poate provoca traume educaționale, greu de înlăturat mai tîrziu.

Fenomenul blocajului este — după André de Peretti — un fenomen de „birocrație educațională" : relațiile „face à face" sînt eliminate în beneficiul unor raporturi impersonale, a regulilor stricte și rolurilor controlate, indivizii aderă, într-o manieră fixistă, la personaje prestabilite, conduitele nu se abat de la reguli și norme. În acest caz profesorul inspiră elevilor un sentiment de „dependență", de subordonare subiectivă. El controlează — ca persoană centrală — toate interacțiunile, el cumulează — ca depozitar — puterea, el absoarbe toate calitățile și responsabilitățile, el devine o figură de identificare magică pentru persoanele dependente. Rezultatul acestei situații ? O proporție notabilă de energie se pierde : elevii devin amorfi, atenți doar la impulsurile profesorului ; climatul pasional ridică obstacole acțiunilor individuale ; apar rateurile de conduită („actes manqués"), cu adînci implicații negative în modelarea personalității elevului.

Aspectul birocratic în educație se manifestă atunci cînd disciplina este abstractă, impersonală, cînd sancțiunile sînt distribuite automat, cînd elevii nu au responsabilități, cînd se păstrează „distanțe reci" în comportamentul profesorului, cînd „dimensiunile sociale" sînt blocate și impuse artificial, cînd educatorii sînt deținătorii în exclusivitate ai normelor și modelelor de conduită, cînd o singură persoană concentrează toată puterea, cînd omnipotența este infailibilă. Să fie aceștia, oare, indicatorii după care discernem autoritatea profesorului ? Se înțelege că nu ! Care sînt, atunci, atuurile profesorului în procesul de interacțiune cu colectivitatea elevilor ?

În primul rînd, datorită statutului de adult, elevii îi acordă atenție și respect, investesc în persoana sa „așteptările" și afecțiunea lor. În al doilea rînd, cuantumul de cunoștințe pe care profesorul le are în toate împrejurările — mai multe cunoștințe decît fiecare din elevii săi — el fiind sursa de la care ei se „adapă" și care creează un climat de siguranță și încredere. Cînd această sursă lipsește sau este nesigură, „subțire", atunci creează un climat de frustrație colectivă, ce repede poate deveni agresiv. A treia sursă a autorității o constituie, pentru profesor, posibilitatea de mînuire a sistemului sancțional. Profesorul e delegat, de societatea pe care o slujește, să transmită cunoștințe și modele de conduită. În acest scop, el apreciază modul în care acestea au fost receptate și încorporate, sancționînd premial sau distribuind pedepse elevilor [10].

Dacă, așa cum se spune adesea, „totul depinde de personalitatea profesorului", această constatare nu e deloc clară, pentru că lasă să se înțeleagă că — cel puțin uneori — calitățile personale necesare nu se găsesc la toți profesorii. Capacitatea de a se face respectat („prin severitate", zic unii, „prin blîndețe și înțelegere", cred alții), presupune mînuirea cu pricepere a celor trei atribute cu care a fost învestit prin funcție, jucarea rolului său. Dar, adesea, sub presiunea unor situații afective forte, profesorul poate pierde unul din aceste „atribute sacre" ale funcției sale. În acest caz, rolul său nu mai poate asigura acoperirea statutului conferit, creînd o breșă în sistemul statutelor cu care se prezintă în fața elevilor. Situația aceasta o întîlnim, îndeosebi, în cazul profesorilor debutanți, aceștia abdicînd — uneori cu bună știință — de la unul dintre atributele funcției, din dorința de a fi cît mai „autentici". Fie că se vrea un părinte pentru copil și se comportă ca atare, fie că se dorește o autoritate infailibilă și atunci devine prizonierul rigidității și inflexibilității, profesorul confundă, în ambele cazuri, rolurile pe care trebuie să le joace de drept cu roluri improvizate și abia acum inautentic și este perceput ca atare.

[10] E. L. Herbert, *La situation scolaire*, „Pédagogie et psychologie des groupes", p. 42—43.

• A APĂRUT LA CRAIOVA al treilea volum al culegerii de studii și cercetări editate de Casa județeană a corpului didactic, intitulat *Din viața școlii Doljului*. Lucrarea conține articole interesante privind preocupările metodice din școală, perfecționarea cadrelor didactice, relația profesor-elev, modernizarea învățămîntului, educația comunistă a elevilor. De asemenea sînt prezente în volum capitolele „Aniversări. Oameni și fapte", „Comunicări", „Contribuții", „Critică și bibliografie", cuprinzînd articole de un real interes pentru cadrele didactice.

* * *

• ANUARUL PE ANUL 1973 AL REVISTEI „KORUNK" din Cluj publică o serie de micromonografii dedicate tradițiilor presei în limba maghiară din România. Dintre studiile dedicate presei de specialitate, unul este dedicat presei pedagogice în limba maghiară, cu privire specială la perioada dintre cele două războaie mondiale. Acest studiu — al cărui autor este profesorul Nagy Géza de la Universitatea „Babeș-Bolyai" din Cluj — constituie un important instrument bibliografic pentru cei ce se ocupă de istoria pedagogiei și a învățămîntului din România.

ABORDAREA INTERDISCIPLINARĂ A TEMELOR ÎN ACTIVITATEA DE CERCETARE A ELEVILOR

Prof. ANTON ZEILER
Blaj

Dezvoltarea impetuoasă a ştiinţei şi apariţia odată cu aceasta a ştiinţelor de graniţă, la limita disciplinelor „clasice", constituie o trăsătură caracteristică a epocii în care trăim. Dacă atributul definitoriu al ştiinţei, este acela de a reflecta realitatea, reiese — implicit — că lumea, nu este compartimentată în domenii izolate care corespund disciplinelor (fizică, chimie, biologie) studiate la diferite nivele în sistemul nostru de învăţământ. Evident, o atare concepţie nu poate rămîne fără implicaţii asupra procesului instructiv-educativ. De aici necesitatea elaborării conţinutului învăţămîntului, după modele conforme realităţii. Se vorbeşte despre dezideratul elaborării unei „ştiinţe integrate" sau a unei „ştiinţe unitare", în concordanţă cu interdependenţa fenomenelor şi complexitatea vieţii în opoziţie cu „ştiinţa în parcele" [1]. O confirmare a celor de mai sus o constituie preocuparea care se face resimţită în învăţămînt, în domeniul colaborării interdisciplinare. Pentru ilustrare pot fi citate diverse articole apărute în ultima vreme în literatura de specialitate [2], dar mă voi opri asupra preocupărilor proprii în acest domeniu.

La Liceul „Iacob Mureşianu" din Blaj un curent de opinii care susţine că cercetarea ştiinţifică elementară), efectuată de elevi în colaborare sau sub îndrumarea profesorilor, este posibilă şi chiar necesară. Se mai afirmă — pe drept cuvînt — că această formă de activitate, în deplină concordanţă cu cerinţele actuale, de promovare a unui învăţămînt formativ şi legat de viaţă, se răsfrînge pozitiv nu numai asupra elevilor, dar şi asupra acelora care îi îndrumă. În această ambianţă activează diferitele secţii ale societăţii ştiinţifice şi literare a elevilor, abordînd teme izvorîte din realitatea imediată şi concretă, dintre care citez: „Determinarea acceleraţiei gravitaţionale la Blaj" (secţia fizică), „Primele organizaţii meşteşugăreşti la Blaj" (secţa istorie), „Venituri pe categorii sociale" (secţia filozofie şi economie politică), „Mihai Eminescu la Blaj" (secţia literatură), „Activitatea tehnico-productivă în conştiinţa elevilor" (secţia îndeletniciri practice).

Secţia chimie şi-a propus să cerceteze unele aspecte ale poluării mediului în zona Blajului. Pentru motivarea acţiunii şi în scopul trezirii interesului, s-a vorbit elevilor despre efectele nefaste ale poluării, despre amploarea şi gravitatea problemei pe plan mondial şi li s-a recomandat bibliografia corespunzătoare. Ca urmare, un număr de 21 elevi ai anilor II şi III şi-au manifestat dorinţa de a conlucra la cercetarea propusă.

---

[1] Viorel Niculescu — *„Ştiinţa în parcele" sau „ştiinţă integrată"*, „Tribuna şcolii", nr. 130. 1974.
[2] Mihai Mezinu, *Colaborarea interdisciplinară în activitatea cercului de fizică*, „Revista de pedagogie", nr. 12. 1973.

Inițierea teoretică s-a făcut prin expuneri în care au fost descrise metodele de analiză cantitativă a noxelor existente în aer și apă. În continuare, s-a procedat la însușirea tehnicii de lucru, în care scop s-a cerut sprijinul laboratorului stației de epurare a apei potabile a orașului *.

Cercetarea propriu-zisă a început de-abia după această activitate premergătoare, care s-a extins de-a lungul a trei luni. În vederea întocmirii planului de lucru, s-a analizat poziția geografică a orașului Blaj, așezat în Podișul Transilvaniei, la locul de întretăiere a trei văi, aparținînd Tîrnavei Mari, Tîrnavei Mici și Tîrnavelor reunite. S-au identificat trei centre poluante principale cu efecte directe de poluare a mediului în zona luată în studiu: Uzinele Copșa Mică, situate la circa 30 km pe Tîrnava Mare în amonte de Blaj, Uzinele chimice de la Tîrnăveni, așezate la circa 35 km pe Tîrnava Mică în amonte de Blaj și în sfîrșit, însăși platforma industrială a orașului Blaj.

La începutul investigării, s-a formulat întrebarea: în ce măsură infectează apa poluată a Tîrnavelor apa potabilă a fîntînilor, săpate în patul aluvionar al acestor rîuri, cu ioni de Pb2+ Zn2+ ? Încă de la primele acțiuni, elevii au sesizat aspecte inedite, care au dus la extinderea cercetării, prin luare în considerare de noi date: necesitatea de a cunoaște distanța fîntînilor față de rîu, dacă au fost sau nu inundate, dacă sînt acoperite și în general apărate împotriva altor modalități de poluare, la ce distanță se află pe șoselele circulate de autovehicule etc.

Includerea noilor elemente a determinat și o reconsiderare a structurii tematicii. S-a dovedit că ar fi util de-a cunoaște corelația ce există între existența pulberilor ce plutesc în atmosferă în zona cercetată și proveniența lor, antrenarea lor prin precipitații (ploaie, zăpadă) și efectul acestora asupra compoziției apei analizate. Dar lărgirea ariei de probleme a impus și o diversificare a metodelor și a tehnicii folosite. A reieșit că e necesar să fie cunoscut și gradul de poluare a mediului în zona Copșa Mică, direcția și viteza curenților de aer, viteza curenților de apă, influența factorilor climaterici.

A devenit evidentă necesitatea revizuirii în ansamblu și precizării în amănunt a planului de cercetare. De asemenea, s-a impus oportunitatea unei ședințe cu întregul colectiv, la care să fie comunicate tuturor, elementele noi survenite în cursul discuțiilor izolate, din sînul echipelor de lucru, să fie stabilite noi obiective, identificate noi puncte de luare a probelor, discutate cele mai corespunzătoare metode de recoltare a probelor, să aibă loc o redistribuire a sarcinilor și reorganizarea echipelor existente.

Un fapt hotărîtor, care s-a desprins în timpul ședinței, a fost că informațiile suplimentare de care era nevoie, pentru interpretarea rezultatelor și stabilirea concluziilor, depășeau domeniul propriu-zis al chimiei, ca și aria geografică a Blajului, extinzîndu-se în sectorul altor discipline și a zonelor în care sînt amplasate sursele de poluare. A reieșit, într-un cuvînt, că forțele și mijloacele proprii secției sînt insuficiente și că este nevoie de a apela la ajutoare din afară.

S-a hotărît stabilirea legăturii cu factorii competenți ai orașului Mediaș pentru obținerea datelor necesare din zona Copșa Mică, ca și pentru aflarea unor amănunte tehnice cu privire la determinările ce urmau a fi efectuate. De aseme-

* Exprim, pe această cale, recunoștința personală și a elevilor tov. Alexandru Băcilă, biologul stației de epurare, care ne-a sprijinit cu competență și prin sugestii folositoare în activitatea de cercetare.

nea, s-a stabilit atragerea secției de geografie în cercetarea temei. S-a propus acestui colectiv de a cerceta și furniza date asupra direcției și vitezei curenților de aer, viteza de curgere a apei Tîrnavelor în zona Copșa Mică-Crăciunel și Sîncel-Blaj-Crăciunel, precum și informații meteorologice, urmînd ca secția chimie să pună la dispoziție celei dintîi datele de care dispune în legătură cu concentrația noxelor de aer și apă. Au avut apoi loc discuții în comun pentru coordonarea întregii acțiuni. La rîndul său, colectivul geografilor a intrat în legătură cu stația de meteorologie locală, în vederea instruirii teoretice și practice a elevilor.

Succesul colaborării dintre cele două echipe, a născut ideea formulării unei teme interdisciplinare, care acționînd ca un centru de interes comun, să atragă colaborarea mai multor secții, așadar sprijinul mai multor discipline. A fost propusă și acceptată colaborarea secțiilor de biologie și economie politică.

În stadiul actual al acțiunii, tema centrală este formulată astfel : „Poluarea mediului — problemă majoră a timpurilor noastre", iar secțiile care colaborează au stabilit următoarele teme specifice disciplinelor : „Aspecte ale poluării chimice în zona Blajului" (secția chimie), „Influența factorilor meteorologici și de relief, în răspîndirea noxelor în zona Blajului" (secția geografie), „Acțiunea unor noxe ale mediului poluat asupra formelor de viață" (secția biologie), „Aspectul social-economic al poluării mediului în general și a zonei Blajului în special" (secția economie politică).

S-a convenit ca, în funcție de stadiul cercetărilor, secțiile să-și puncteze activitatea prin elaborarea de lucrări parțiale, care la încheierea întregii cercetări, să fie încorporate într-o lucrare unică, publicată în revista școlii, moment care va coincide cu ținerea unui simpozion axat pe tema centrală, la care vor fi invitate cadrele didactice și elevii din localitate.

Secțiile angrenate în acțiune cuprind 42 de elevi. Stadiul lucrărilor este diferit, în funcție de specificul și data începerii activității fiecăreia, cea mai avansată fiind secția de chimie datorită unui avans în timp de mai multe luni. Activitatea acesteia este într-o anumită măsură dependentă de stadiul lucrărilor secției de geografie, restul colectivelor lucrează independent. Activitatea în ansamblu este coordonată de un for central și fixată într-un plan de muncă comun, dezvoltat în amănunt și în limita planurilor pe specialități.

Secția chimie a concretizat rezultatele de pînă acum ale cercetării, într-o lucrare intitulată : „Aspecte ale poluării mediului în regiunea Blajului" * (cuprinzînd subdiviziunile : Expunerea temei, Organizarea cercetării, Metoda de lucru, Tabel cu rezultatele determinărilor efectuate, Interpretarea rezultatelor).

Considerăm util să redăm unele detalii cu privire la lucrare. Elevii au fost grupați în două colective : unul a studiat aspectele poluării de pe raza orașului Blaj, iar celălalt s-a preocupat de regiunea limitrofă. Fiecare grupă a fost împărțită în cîte trei echipe, care au determinat ionii de Pb, Zn și pH-ul apei. Cercetările s-au efectuat pe echipe, lucrîndu-se în medie o dată pe săptămînă, cîte 2—3 ore, pe probe recoltate, la momentul stabilit, de elevii localnici și navetiști.

Au fost supuse analizei probe de apă, de zăpadă și de particule depuse din pulberile din aer, reținute în recipiente amplasate în locuri dinainte stabilite, în funcție de obiectivele cercetării. Probele de apă au fost luate din Tîrnave,

* Prezentată la ședința societăților științifice ale elevilor din județul Alba, cu prilejul fazei județene a concursurilor de fizică, chimie și matematică, ținută la Alba Iulia.

fîntîni, apa de ploaie şi de zăpadă. La recoltare şi la interpretarea rezultatelor s-a ţinut seama de amplasarea locului de recoltare a probei faţă de sursa poluantă, de starea vremii, a curenţilor de aer, mărimea suprafeţei de pe care s-a făcut recoltarea etc. Atît pregătirea vaselor pentru recoltare şi a utilajelor de laborator, cît şi recoltarea şi determinările au fost făcute în condiţiile unei depline rigurozităţi ştiinţifice, avînd în vedere că se lucra cu cantităţi poluante de ordinul milionimilor de gram. Identificarea Pb şi Zn s-a făcut prin măsurarea adsorbţiei complexului pe care aceste elemente le formează cu ditizona (difeniltiocarbazona), rezultînd ditizonaţii respectivi, determinaţi apoi cantitativ pe cale fotometrică. Stabilirea pH-ului a avut loc colorimetric, cu ajutorul amestecului de indicatori Aleamovski.

Au fost deduse următoarele rezultate provizorii :

1. Efectul poluant, rezultat din activitatea de pe platforma industrială Copşa Mică, se manifestă activ în zona studiată, afectînd deopotrivă aerul, apa şi solul.

2. Apa rîului Tîrnava Mare conţine cantităţi însemnate de Pb datorită deversărilor de ape reziduale industriale insuficient denocivizate, de Uzinele metalurgice Copşa Mică.

3. Concentraţia relativ constantă a ionilor de Pb2+ în apa de fîntînă (desigur inferioară limitei admise), indiferent de poziţia pe care acestea o au faţă de rîul Tîrnava Mare, dovedesc că ele nu provin din apa Tîrnavei, ci din depunerile de pulberi din atmosferă şi din infiltraţia apelor provenite din precipitaţii. Ipoteza e confirmată de absenţa Pb în fîntînile bine izolate sau de prezenţa lui în fîntînile care se află la distanţe mari de rîul Tîrnava Mare.

4. Din analiza apei obţinute prin topirea zăpezii s-a dedus că ponderea în impurificarea aerului cu substanţele toxice cercetate, o deţine tot Pb.

5. Concentraţia substanţelor toxice în zona Valea Lungă-Crăciunel scade în raport cu distanţa faţă de sursa de poluare datorită depunerilor de pulberi din aer pe sol şi a suspensiilor din apa rîului în albie.

6. Există posibilitatea ca în cazul unor precipitaţii abundente, cantitatea de substanţe toxice din apa Tîrnavei să crească din cauza spălării depunerilor de pe sol, provenite din atmosferă.

Privită în ansamblu, activitatea descrisă apare bogată în valenţe formative, îmbină funcţii aplicative şi cognitive cu elemente volitive şi afective. Contribuie la consolidarea cunoştinţelor asimilate la cursuri, la formarea priceperilor şi deprinderilor specifice metodelor de cercetare în laborator, de investigaţie pe teren, în natură, în biblioteci şi arhive ; încurajează documentarea şi cercetarea surselor bibliografice. Contribuie la tratarea ştiinţifică, riguroasă a fenomenelor şi la formarea unui sistem unitar de cunoştinţe, într-un cuvînt, exersează, pe elevi în însuşirea tehnicilor de investigaţie şi îi ajută la dezvoltarea unei gîndiri ştiinţifice.

Modul de activitate descris satisface setea de cunoaştere, dezvoltă spiritul de iniţiativă şi inventivitate, creează noi asociaţii de idei, corelaţii inedite, care incită la descoperirea de noi soluţii, la formări de ipoteze ce urmează a fi verificate. Elevii „descoperă" astfel cunoştinţe prin observaţii directe, ca urmare a unui efort propriu de cunoaştere şi de interpretare, prin generalizări inductive şi deductive.

Activitatea menţionată determină angajarea activă a elevilor în probleme de strictă actualitate, dezvoltă ambiţia îndreptată spre descoperirea noului în

folosul colectivității, întărește prin rezultatele obținute încrederea în forțele proprii și incită elevul la noi pași pentru depășirea acestor rezultate. Elevii își privesc activitatea în mod autocritic, manifestă cerințe crescute față de ei înșiși, își modifică optica față de activitatea creatoare, și prin aceasta față de lucrul obținut în mod facil. Elevul își descoperă înclinații latente, talente încă nebănuite, ceea ce îl va ajuta la a opta pentru cariera asupra căreia trebuie să se hotărască într-un viitor apropiat.

Colaborarea cu celelalte secții, abordarea multilaterală a fenomenelor, întregirea informațiilor într-o concepție unitară au efecte salutare asupra tendințelor spre unilateralitate.

Nu trebuie neglijată nici latura educativă a activității în cursul procesului de cercetare. Înainte de toate are loc o împletire organică a muncii elevului cu activitatea profesorului ; relația profesor-elev se reașază pe baze noi, pe terenul comun al efortului îndreptat spre o cauză care este aceea a întregii colectivități ; profesorul și elevul devin colaboratori activi, înfrățiți într-un scop comun. Între ei se stabilesc relații afective, profesorului i se ivește prilejul de a surprinde elevul în situații inedite, după cum și elevul la rîndul său, va fi puternic influențat de stilul de muncă, de exemplul personal, de întreaga atitudine și comportamentul profesorului. Elevul își dă seama că, în cercetarea științifică ca și în toate domeniile vieții sociale, onestitatea față de subiectul însuși, față de colectiv și față de adevăr joacă un rol hotărîtor.

Considerăm că activitățile relatate valorifică unele principii pe care se fundamentează didactica întemeiată pe psihologia genetică. „Cine vorbește de o formare a *gîndirii* vorbește despre formarea unor *operații*, iar cine vorbește despre *formarea* unor operații, vorbește despre o *construire* a acestora. *Combinarea operațiilor* se face în cursul *cercetării* și orice cercetare pornește de la o *problemă*“ [3]. Activitatea descrisă în cele ce preced constituie o însumare și de fapt mai mult decît o simplă sumă a unor „cercetări“ exploratorii. Înțelegînd prin cercetare activitatea spiritului care construiește ceva nou (în care se constituie noi noțiuni, operații noi), cercetarea ocupă o poziție centrală în psihologia lui Jean Piaget. Se cere ca problema supusă cercetării să fie pusă sub o formă practică, ca activitatea să corespundă unei teme născute într-un context vital.

Complexul de activități avînd ca temă studiul poluării mediului a angajat elevii în situații autentice de experimentare, în care s-au ivit probleme adevărate, care le-a atras interesul și le-a stimulat gîndirea, i-a determinat să culeagă informații prin observații proprii în cursul cărora au verificat validitatea unor ipoteze, aplicabilitatea și consecințele lor. Obiectul problemei a fost supus unei activități investigatoare, deci unei asimilări mintale active. Experimentele efectuate au constituit tot atîtea întrebări adresate naturii, cu scopul de a afla în ce măsură a fost ea „denaturată“ prin intervenția omului.

De-a lungul cercetării a fost realizată o cooperare liberă între elevi, care au lucrat cînd individual, cînd în grup, colaborare finisată întotdeauna prin discuții, în timpul cărora s-au ivit puncte de vedere diferite și a fost recunoscută validitatea unor căi de abordare variate ale unor probleme care au dus totuși la același rezultat. Cooperarea a făcut pe elevi să înțeleagă punctul de vedere al celorlalți

[3] Hans Aebli, *Didactica psihologică*, Editura didactică și pedagogică, București, 1973, pag. 101.

şi i-a silit să-şi adapteze acţiunile la acelea ale colectivului. Discuţiile au obligat elevul să raţioneze cu mai multă logică, trebuind să-şi organizeze gîndirea în mod operatoriu. Or, disciplina unei gîndiri logice îşi trage rigoarea din coerenţa structurii ei, fapt realizat prin constituirea unor ansambluri operatorii care se sprijină unele pe altele. Aceste grupări operatorii vii sînt bogate în posibilităţi de dezvoltare ulterioară. Noţiunile noi, elaborate prin muncă proprie, pot fi folosite în viitor ca un instrument intelectual cu largă putere de aplicare şi generalizare.

După cum s-a văzut, schema iniţială (planul schematic şi general al cercetării) a fost modificat şi detaliat treptat, cristalizîndu-se de-abia în urma încercărilor şi tatonărilor repetate, activitate care a determinat un progres al gîndirii prin depăşirea schemelor anterioare. Calea parcursă a avut darul de a dezobişnui pe elevi de tehnici intelectuale rigide. Totodată, schemele de asimilare (de analiză chimică, de cercetare bibliografică etc.) formate constituie o cunoaştere virtuală, întrucît vor putea fi aplicate în diferite situaţii sau la un număr variat de obiecte.

Dacă gîndirea e un joc de operaţii vii, dacă „a gîndi înseamnă a opera", rezultă că elevul trebuie să se exerseze mereu în efectuarea operaţiilor. Or, în cursul întregii activităţi descrise, construirea operaţiilor nu a fost strîns dirijată, ci elevul şi-a făurit în bună parte singur nişte cunoştinţe. Întrucît ţinta întregului efort a fost în ultimă instanţă descoperirea adevărului, acţiunea elevilor a cîştigat şi o autentică valoare morală.

• PROFESORUL AUREL MUNTEANU este o prezenţă activă în viaţa culturală şi publicistică a oraşului Tulcea. Pasionat şi competent culegător al folclorului tulcean, din care a publicat pînă în prezent două volume, Aurel Munteanu publică de astă dată volumul „Panait Cerna — Viaţa şi opera", editat din iniţiativa Comitetului judeţean de cultură şi educaţie socialistă—Tulcea, deschizînd colecţia „Cărturarii tulceni".

Aşa cum este concepută, scrierea constituie un foarte util instrument de lucru, care permite nu numai clarificarea unor probleme legate de familia poetului, ci şi cunoaşterea universului artistic al lui Cerna. Autorul nu-şi propune o abordare a creaţiei lui Cerna, primul poet de seamă de pe meleagurile tulcene, dintr-un unghi nou de vedere, ci dă lucrării un caracter de popularizare.

Includerea în volum a unei cuprinzătoare selecţii din versurile lui Panait Cerna răspunde dorinţei unui mare număr de tineri de a cunoaşte nemijlocit creaţia acestui poet, iar bibliografia, întocmită de Sabin Şelaru, — socotită de Al. Piru, semnatarul unei călduroase prefeţe, ca „cea mai completă din cîte s-au publicat" — oferă tuturor celor interesaţi o imagine globală a studiilor şi cercetărilor închinate poetului tulcean.

V.T.

FORMAREA DEPRINDERILOR DE INVESTIGAȚIE ȘTIINȚIFICĂ LA ADOLESCENȚI

E. FISCHBEIN, I. MÂNZAT, ILEANA BĂRBAT
Institutul de psihologie

PROBLEMA

Proiectele privind modernizarea învățămîntului științific (în special cele apărute în ultimii 10 ani) nu se mulțumesc numai cu includerea în programe a unor noi informații științifice. Ca o preocupare constantă apare cultivarea unor *atitudini și procedee* caracteristice investigației științifice în maniera și în spiritul în care acestea se manifestă în cercetarea științifică autentică[1]. Paul De Hart Hurd a justificat clar această orientare: „Adevărata natură a științei se relevă mai mult în modul în care cunoașterea este căutată decît în ceea ce se găsește, deși cele două eforturi nu pot fi separate cu adevărat"[2].

Este ciudat să aceste preocupări de ordin educațional nu au stimulat și cercetări psihologice corespunzătoare. Asemenea cercetări sînt aproape inexistente. Lucrarea fundamentală rămîne cartea lui B. Inhelder și J. Piaget „De la logique de l'enfant à logique de l'adolescent"[3] care însă — ca toate lucrările acestor autori — se oprește la *constatarea unor disponibilități*.

Se știe că un mare număr de cercetări — stimulate de lucrările lui Piaget și Inhelder au avut ca obiect efectul instruirii asupra trecerii de la gîndirea preoperațională la gîndirea operațională. Prea puține, însă, s-au preocupat de rolul instruirii în trecerea la operațiile formale[4] și în stabilizarea achizițiilor acestei etape.

Astăzi este stabilit faptul că gîndirea adolescentului dispune de schemele intelectuale fundamentale necesare realizării unei investigații experimentale: raționamentul ipotetico-deductiv, operațiile combinatorice, capacitatea de a efectua „operații la puterea a doua" și de a construi relații între factorii care intervin într-o situație experimentală dată etc.[5].

În cercetarea noastră ne-am propus să răspundem la următoarele întrebări: a) În ce măsură este capabil adolescentul (13—16 ani) să valorifice spontan aceste disponibilități într-o situație experimentală concretă? b) În ce măsură își poate ameliora demersul investigativ — apropiindu-se de conduita unui cercetător profesionist — sub influența unui instructaj adecvat? Ne referim în special la următoarele aspecte: caracterul metodic, sistematic al investigației; elaborarea

---

[1] Proiectele importante sînt descrise în volumele editate de Universitatea din Maryland cu privire la învățămîntul științific în lume. Cel mai recent este *Eighth Report of the International Clearinghouse on Science and Mathematics Curricular Developments, 1972.*

[2] P. De Hart Hurd, *Elementary School Science for the 1970 s in Perspective,* în *Developments in Elementary School Science (A Report of Seven Regional Conferences for School Administrators),* American Association for the Advancement of Science, Washington, 1971.

[3] B. Inhelder, J. Piaget, *De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent,* Paris, P.U.F., 1955.

[4] Vezi R. S. Siegler, D. E. Liebert, R. M. Liebert, *Inhelder and Piaget's Pendulum Problem: Teaching Preadolescents to Act as Scientists,* „Developmental Psychology", 1973, vol. 9, nr. 1, p. 97—101.

[5] Pentru Inhelder și Piaget (vezi trimiterea 3, pag. 220) raționamentul ipotetico-deductiv constă, deci, în deducerea unei concluzii ipotetice din premise ipotetice.

unui plan experimental pe baza unei ipoteze explicit formulate ; realizarea unui procedeu cît mai economic de verificare (ceea ce implică un număr minim de paşi) şi claritatea fiecăruia din răspunsurile obţinute pentru confirmarea sau infirmarea ipotezei ; confruntarea unui model teoretic aplicativ cu ansamblul faptelor recoltate ; transferul experienţei acumulate în situaţii înrudite.

Următoarele *ipoteze* ne-au condus în cercetarea noastră : a) disponibilităţile adolescentului în ceea ce priveşte raţionamentul ipotetico-deductiv nu sînt suficiente pentru a-i da posibilitatea să realizeze un demers experimental autentic. Este necesar pentru aceasta un ansamblu de deprinderi mintale şi practice incluzînd procedee de „feed back" care nu se pot forma decît printr-o exercitare specială, destinată a valorifica aceste scheme generale într-o situaţie experimentală concretă ; b) acest exerciţiu trebuie început încă din perioadele de formare a gîndirii, din perioada operaţiilor concrete sau cel puţin din adolescenţă.

METODA

Subiecţii. S-a lucrat cu două nivele de vîrstă : elevi de clasa a VII-a din învăţămîntul general (13—14 ani) şi elevi din anul II, licee şi şcoli generale (15—16 ani) cîte 20 de subiecţi de fiecare nivel, băieţi şi fete în număr egal. Loturile au fost astfel alcătuite încît să fie, pe cît posibil, reprezentative în ceea ce priveşte rezultatele la învăţătură. Lotul elevilor din anul II a fost alcătuit din elevi de la şcolile generale, licee teoretice şi de specialitate. Nu s-a lucrat decît cu elevi avînd cel puţin note medii de 5 la fizică şi matematică.

Modelul experimental. Ne-am propus ca modelul nostru experimental să răspundă următoarelor caracteristici : a) să creeze o situaţie solicitînd o conduită investigativă, experimentală autentică, apropiată cît mai natural de situaţii de genul celor cu care este confruntat cercetătorul ştiinţific ; b) să permită pe de o parte, constatarea unor disponibilităţi, iar pe de altă parte ameliorarea, pe parcurs, a conduitei experimentale printr-un instructaj standardizat minim ; c) să fie transparent sub aspectul operaţiilor logice implicate ; d) să permită o desfăşurare sub forma unor momente discrete pentru ca înregistrarea şi interpretarea reacţiilor să comporte un cuantum minim de echivoc ; e) să se obţină, pe cît posibil o exteriorizare în detaliu a reacţiilor ; f) situaţia experimentală utilizată să aibă o semnificaţie practică astfel încît să poate fi propusă ca *activitate de laborator a elevilor în cadrul procesului de învăţămînt.*

Modelul experimental folosit de noi s-a bazat pe circuite electrice figurînd operaţii logice fundamentale — conjuncţii, disjuncţii, negaţii, implicaţii.

Problemele pe care subiecţii trebuiau să le rezolve se refereau la stabilirea conexiunilor unor montaje electrice (cuprinzînd fiecare o sursă de curent, un bec şi 2 sau 3 întrerupătoare). Subiecţii trebuiau să dea răspunsul manevrînd întrerupătoarele şi înregistrînd efectele (aprinderea sau stingerea becului). Din poziţiile întrerupătoarelor nu se putea stabili nemijlocit dacă închid sau nu circuitul.

Materialul. Pe o placă transparentă de plastic erau realizate 4 montaje distincte, alcătuite în modul următor : 1) două întrerupătoare legate în serie (figura 1 a) ; 2) 2 întrerupătoare legate în paralel (figura 1 b) ; 3) trei întrerupătoare într-un montaj mixt (2 în paralel legate în serie cu un al treilea — figura 1 c) ; 4) 3 întrerupătoare într-un montaj mixt (2 întrerupătoare în serie legate în paralel cu un al treilea — figura 1 d). În cazul primelor două montaje legăturile între elemente

erau vizibile (prin placa de plastic sub care erau montate). În ultimile două, legăturile erau acoperite.

Procedeul. Subiecţii au fost investigaţi individual. I se arăta subiectului placa de plastic şi i se spunea că este vorba despre circuite electrice. Sarcina sa va fi să rezolve prin încercări şi raţionament probleme simple, pentru care nu era necesară nici o pregătire specială. Se trecea apoi la primul montaj. Se amintea modul de funcţionare al lanternei electrice şi se atrăgea atenţia asupra faptului că, în cazul experimentului nostru, apare o deosebire : două întrerupătoare în loc de unul. Redăm în continuare, pentru fiecare din cele 4 montaje, care constituie de fapt 4 etape ale experimentului, succesiunea de întrebări :

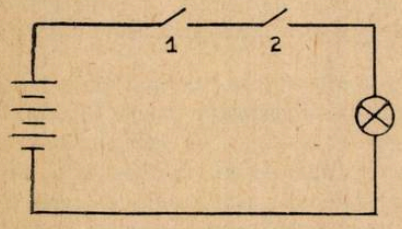


Fig. 1 a

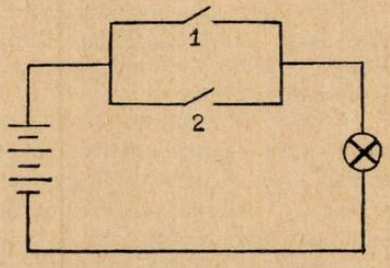


Fig. 1 b

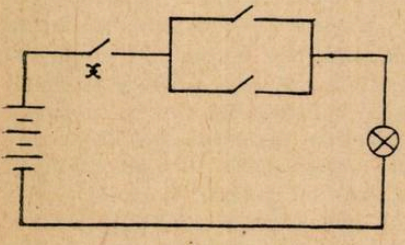


Fig. 1 c

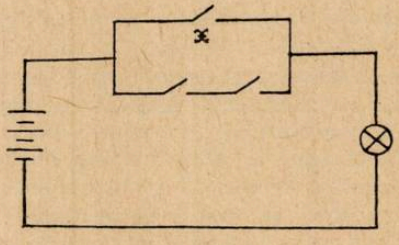


Fig. 1 d

Fig. 1

I. a. „Sînt aici 2 butoane. Fiecare poate închide sau deschide circuitul (noţiunile se explicau în detaliu). Cîte combinaţii crezi că pot fi astfel realizate cu cele două butoane şi în cîte din acestea va arde becul ?"

Subiectul era lăsat să încerce şi i se dădea posibilitatea să noteze efectul (aprinderea sau stingerea becului) la fiecare combinaţie.

b. „Cum explici acest rezultat — faptul că în 3 din cele 4 combinaţii posibile becul nu arde şi într-una becul arde ?"

În cazul în care nu se obţinea o explicaţie corectă i se prezenta schema din figură.

c. „Dar dacă ar fi trei butoane ? Cîte combinaţii s-ar putea realiza şi, dintre acestea, în cîte ar arde becul ?"

Dacă subiectul nu putea răspunde se recurgea la o diagramă arborescentă.

În această primă etapă aveam în vedere următoarele aspecte : a) dacă subiectul este preocupat *să caute o metodă* pentru inventarierea rezultatelor posibile

şi dacă găseşte efectiv o astfel de metodă (de fapt este vorba de aranjamente cu repetiţie de două obiecte luate cîte două); b) dacă este capabil *să apeleze la o explicaţie teoretică* pentru a justifica rezultatele obţinute empiric (prin încercări).

Ultimele întrebări ale acestei etape, referitoare la 3 şi 4 întrerupătoare, trebuiau să verifice *structuralitatea procedeului de inventariere* şi în acelaşi timp să pregătească subiectul pentru etapele ulterioare.

II. În o a doua etapă se trecea la montajul 2 (figura 1 b) (două întrerupătoare legate în paralel). Succesiunea de întrebări era aceeaşi ca pentru primul montaj. Deosebirea esenţială este aceea că în acest caz becul arde în trei din cele patru combinaţii posibile.

III. În etapa a treia (montajul mixt (A) — vezi figura 1 c) legăturile nu sînt vizibile. Ceea ce percepe subiectul sînt doar cele trei întrerupătoare. Sarcina sa este de a stabili legăturile dintre ele manevrînd întrerupătoarele şi înregistrînd efectele. Subiectul trebuie deci să răspundă la întrebarea: „Este montajul în serie, în paralel sau mixt?".

Dacă subiectul începe prin a manevra la întîmplare (ceea ce se întîmplă de obicei) i se dă următoarea explicaţie esenţială pentru investigaţia noastră: „Dacă încerci la întîmplare va fi greu să rezolvi problema. E mai bine să începem prin a formula o ipoteză (adică unul din răspunsurile posibile) şi să căutăm apoi s-o verificăm. Să presupunem, de exemplu, că întrerupătoarele sînt legate în serie..."

Ceea ce trebuie să înţeleagă subiectul cu acest prilej este faptul că *verificarea nu se reduce la o simplă transpunere în practică a unei opinii. Verificarea presupune crearea unei situaţii care să permită obţinerea unui răspuns fără echivoc la întrebarea pusă* („Este acest circuit în serie?") *recurgîndu-se la un număr minim de paşi.* În terminologia cercetării ştiinţifice vorbim de un *model experimental.* Cercetătorii ştiu că acesta este momentul cel mai dificil şi probabil cel mai interesant al activităţii lor. În cazul nostru, situaţia cea mai convenabilă este următoarea. Se aprinde becul prin cîteva manevre întîmplătoare. Dacă circuitul este în serie aceasta înseamnă că fiecare întrerupător închide circuitul. Urmează de aici că — în cazul în care circuitul este într-adevăr în serie — fiecare din cele trei întrerupătoare va stinge becul cînd i se va modifica poziţia. Verificarea va consta deci din *înregistrarea rezultatelor la cele trei manevre.* Este aici *un raţionament ipotetico-deductiv utilizat ca raţionament experimental.*

În cazul în care subiectul nu găseşte singur procedeul, acesta îi este sugerat de către experimentator. Subiectul începe să manevreze, pe rînd, întrerupătoarele. Dacă becul nu se stinge, prin manevrarea unuia din butoane, urmează concluzia *certă* că circuitul *nu* este în serie (ceea ce în logica clasică se numeşte *modus tollens*). Dacă becul se stinge urmează o concluzie *incertă* şi anume circuitul *poate fi în serie.* În cazul în care subiectul dă un răspuns cert ca formă („circuitul este în serie") este întrebat: „Eşti sigur?" Subiectul trebuie deci să distingă între *certitudinea* şi *probabilitatea* unei concluzii ca urmare a unor fapte obţinute experimental. În cazul în care informaţia obţinută nu validează integral ipoteza, subiectul trebuie să caute informaţiile suplimentare capabile să ducă la o decizie fără echivoc. În cazul dat, este necesar ca subiectul să încerce pe rînd toate întrerupătoarele, (încercările se opresc dacă un întrerupător nu stinge becul — ipoteza cade). Aceste situaţii intervin curent în munca cercetătorului. ***Modelul nostru experimental le reproduce într-o manieră simplă, coerentă şi uşor de urmărit.***

Practic în montajul 3, ipoteza „circuitul este în serie" este infirmată. Se trece la o a doua ipoteză: „Circuitul *ar putea fi* în paralel". I se cere subiectului să găsească un procedeu de verificare. Apelăm în cazul acesta, la ceea ce am putea numi *transfer prin inversiune*. Răspunsul subiectului măsoară gradul de structuralitate al înțelegerii procedeului anterior. Dacă asimilarea a fost locală, superficială, subiectul va propune același procedeu („Să pornim de la becul aprins"). Dacă subiectul a înțeles *principiul* procedeului, faptul acesta poate să se manifeste printr-un *transfer prin inversiune*. Dacă pentru ipoteza circuitului în serie s-a pornit de la becul aprins (cu alte cuvinte de la situația în care se poate stabili indirect dar cert situația celor trei întrerupătoare etc.) în cazul circuitului în paralel trebuie să pornim de la becul *stins*. Dacă întrerupătoarele sînt legate în paralel și becul este stins urmează că cele trei contacte sînt deschise. În cazul acesta *fiecare* din cele trei întrerupătoare trebuie *să aprindă* becul dacă este manevrat. Schema de raționament este în continuare la fel cu cea precedentă. Subiectul încearcă pe rînd butoanele. Dacă un întrerupător nu aprinde becul — ipoteza cade. Fiecare întrerupător care aprinde becul constituie un argument în plus pentru ipoteza conexiunii în paralel.

Practic, și această ipoteză cade (în montajul 3). Montajul este mixt. Pentru a simplifica sarcina subiectului, i se prezintă schema grafică a montajului. De astă dată problema pe care trebuie s-o rezolve este de a stabili, pe montajul real, *care este întrerupătorul legat în serie cu celelalte două (legate între ele în paralel).* În figură acesta este desemnat ca fiind întrerupătorul X. Dacă subiectul procedează la întîmplare i se amintește că, în felul acesta, problema este greu de rezolvat. „Este mai bine, ca și pînă acum să începi prin a formula o ipoteză. Să alegem unul din întrerupătoare și să presupunem că acesta este X".

Din nou se pune problema verificării — deci problema de a se crea situația cea mai convenabilă pentru obținerea cu un minim de pași a unui răspuns fără echivoc. În cazul în care subiectul (după ce a optat pentru un întrerupător) nu găsește un procedeu de verificare i se sugerează să examineze atent schema și să se gîndească la funcțiunile întrerupătorului X. Ideea este că în cazul în care becul arde, întrerupătorul X îl stinge *sigur*, atunci cînd este manevrat. Avem astfel un procedeu de verificare. Dacă subiectul nu-l găsește singur îi este sugerat („să pornim de la becul aprins"). Dacă întrerupătorul *nu* stinge becul el *nu* este X. Dacă întrerupătorul stinge becul, el *poate* fi X. În cazul în care becul se stinge întrebăm: „Cum procedăm în continuare pentru *a fi siguri* că este X?" Răspunsul corect consta în a se demonstra pe baza procedeelor utilizate înainte că celelalte două întrerupătoare sînt legate în paralel.

Ultima etapă, a IV-a constituie *testul de verificare a achizițiilor realizate de subiect în primele trei etape* (montajul mixt (B) — figura 1 d). Subiectul are din nou în fața sa trei întrerupătoare despre care trebuie să arate cum sînt conectate. El trebuie să verifice întîi ipotezele *serie* și *paralel* (ordinea aceasta este sugerată de experimentator). Circuitul este însă *mixt:* un întrerupător (X) legat în paralel cu alte două legate în serie. Trebuie determinat butonul X. Din nou transferul prin inversare poate sugera calea de verificare (butonul X poate singur aprinde becul). Schema de investigație și verificare este aceeași ca în etapa precedentă însă cu un conținut inversat. Structuralitatea achizițiilor poate fi astfel verificată.

REZULTATELE OBȚINUTE

I. *Două întrerupătoare legate în serie.* Rezultatele cantitative sînt rezumate în *tabelul nr. 1.* Majoritatea subiecților încep prin a căuta nesistematic o soluție (la ambele vîrste). Subiecții de anul II sînt totuși superiori : 40% oferă fie o soluție teoretică corectă, fie o rezolvare prin căutare sistematică. Numai 15% dintre subiecții de clasa a VII-a sînt în această situație — Diferența se apropie de pragul de semnificație (chi pătrat = 3,14 ; $0{,}05 < p < 0{,}10$). Subiecții ating totuși prin încercări în această fază, procentele de răspunsuri corecte de 55% la clasa a VII-a și respectiv 75% la anul II, întrucît unii încercînd, găsesc pînă la urmă, soluțiile corecte. Ceilalți sînt în continuare ajutați de către experimentator să găsească răspunsul corect. Toți subiecții care nu au procedat sistematic sînt instruiți asupra unui procedeu de inventariere sistematică a celor patru situații posibile folosindu-se diagrama arborescentă. Întrebarea referitoare la interpretarea rezultatului obținut care urmează („de ce numai într-o singură situație din 4, becul arde ?") are un dublu rol. Pe de o parte să determine gradul de utilizare a schemei logice subiacente (conjuncția ca și rezultatul negării acesteia — disjuncția negațiilor) ; pe de altă parte să creeze un moment caracteristic pentru desfășurarea unei investigații științifice și anume : interpretarea unui rezultat intuitiv cu ajutorul unei teorii, a unei explicații teoretice. Se vede din tabel că 60% (clasa a VII-a) și respectiv 75% (anul II) dintre subiecți interpretează corect. Diferența nu este semnificativă. Cu ajutorul schemei grafice a conexiunii în serie toți subiecții (cu o singură excepție la clasa a VII-a) ajung la o interpretare corectă. Ultimele întrebări în această etapă solicită subiectul să generalizeze răspunsurile pentru 3 butoane. Numai 15% dintre subiecți răspund corect, spontan, la 3 butoane. Aproape toți ceilalți consideră că numărul situațiilor ce se pot crea este de 6 (calculînd trei butoane înmulțite cu două poziții) în loc de opt (2^3).

II. *Două întrerupătoare conectate în paralel.* Procedeul urmează pas cu pas pe cel utilizat în etapa precedentă. Rezultatele sînt expuse în *tabelul nr. 2.* În legătură cu prima întrebare — numărul situațiilor ce se pot crea cu cele două întrerupătoare — se constată un progres, în special la clasa a VII-a, de la serie la paralel (caracterul sistematic sau nesistematic al conduitei). Diferența este semnificativă (chi pătrat = 4,16 $p < 0{,}05$ cu testul Mc Nemar). La anul II un asemenea progres nu există și, astfel, rezultatele se nivelează și se ajunge la ambele nivele de vîrstă la 45% răspunsuri corecte obținute fie teoretic, fie prin încercări. Procentul total de răspunsuri corecte (inclusiv prin încercări nesistematice) este de 75% la clasa a VII-a și respectiv 85% la anul II. Ceilalți subiecți sînt și, în acest caz, corectați de experimentator. În ceea ce privește *interpretarea* se obțin aceleași rezultate ca la conexiunea în serie. În ceea ce privește *generalizarea* problemei la 3 întrerupătoare progresul este evident la ambele nivele, dar subiecții din clasa a VII-a ajung să-i întreacă pe cei din anul II (80% clasa a VII-a și respectiv 65% anul II).

III. *Trei întrerupătoare în conexiune mixtă (A).* În acest caz subiectul, după cum am arătat, are în fața sa un montaj cu trei întrerupătoare în care conexiunile sînt mascate. El trebuie să stabilească montajul prin încercări și raționament. Rezultatele sînt expuse în *tabelul nr. 3.* Majoritatea subiecților, la ambele nivele de vîrstă, încep prin tatonări, dar numărul celor care procedează astfel la anul II este mai mare. Diferența nu este semnificativă. (Rezultatul este

totuşi important chiar dacă am admite ipoteza nulă.) În schimb mai mulţi subiecţi de anul II găsesc independent un procedeu economic de verificare a ipotezei „serie", dar rezultatele se nivelează la ipoteza „paralel". Superioritatea subiecţilor de anul II se manifestă în special la interpretarea efectului obţinut prin manevrarea întrerupătoarelor în raport cu ipoteza stabilită (46,6% clasa a VII-a şi respectiv 80% anul II pentru situaţia în care răspunsul corect este : „montajul este probabil în serie" şi 66,6% clasa a VII-a şi 83,3% anul II pentru situaţia analoagă în ipoteza „paralel").

După ce ipoteza „mixt" a fost acceptată, subiectul trebuie să determine butonul X utilizînd schema. Se constată un progres evident al subiecţilor de clasa a VII-a în ceea ce priveşte conduita sistematică : majoritatea (70%) începe prin a emite o ipoteză pe care încearcă s-o verifice. La subiecţii de anul II numai un număr redus procedează astfel. Diferenţa între cele două nivele (în favoarea subiecţilor de clasa a VII-a) este semnificativă (chi pătrat = 7,08 ; $p < 0,01$). În schimb subiecţii de anul II continuă să rămînă superiori celor de clasa a VII-a în găsirea unui procedeu economic şi mai ales la interpretarea efectului obţinut la manevrarea întrerupătoarelor în lumina ipotezei formulate. (Datele nu ne-au permis însă să demonstrăm faptul că diferenţele sînt semnificative.)

Pentru ultima verificare din această etapă (mixt A) subiectul trebuie să demonstreze că celelalte două întrerupătoare, decît cel presupus a fi X, sînt legate în paralel. Se constată că la clasa a VII-a numai 45 procente îşi dau seama de necesitatea acestei operaţii, iar 35 procente reuşesc s-o pună efectiv în aplicare. La anul II procentele de răspunsuri corecte sînt 50% şi respectiv 70%. Diferenţa între anul II şi clasa a VII-a este semnificativă numai pentru reacţiile privind aplicarea practică a procedeului de verificare (chi pătrat $= 3,86$; $p < 0,05$).

IV. *Trei întrerupătoare în conexiune mixtă (B).* Şi în această etapă un număr mai mare de subiecţi de clasa a VII-a în comparaţie cu cei de anul II încep prin a formula o ipoteză (vezi tabelul nr. 4). În schimb subiecţii din anul II rămîn superiori în ceea ce priveşte găsirea unui principiu economic de rezolvare şi în interpretarea efectelor obţinute la manevrarea întrerupătoarelor, ca şi la montajul mixt (A). În cazul interpretării efectului la încercarea primului buton, la ipoteza „serie" diferenţa între clasa a VII-a şi anul II este semnificativă în favoarea elevilor mai mari ($p \cong 0,001$, testul lui Fisher). Este vorba de situaţia în care răspunsul corect este : „montajul este *probabil* în serie". Diferenţa este semnificativă şi în situaţia analoagă la ipoteza „paralel". Reţinem pe de altă parte faptul că se constată un progres semnificativ de la etapa *mixt (A)* la etapa *mixt (B)*, la ambele clase, în ceea ce priveşte emiterea de ipoteze la începutul investigaţiei (deşi clasa a VII-a continuă să rămînă superioară anului II în această privinţă). Astfel, la clasa a VII-a diferenţa este semnificativă (cu Mc Nemar : chi pătrat $= 6,12$; $p < 0,01$, iar la anul II chi pătrat $= 4,90$; $p < 0,02$).

În ceea ce priveşte *procedeul de verificare* constatăm de asemenea un progres semnificativ la anul II de la *mixt (A)* la *mixt (B)* pus în evidenţă la prima ipoteză formulată (serie). Diferenţa este semnificativă cu chi pătrat $= 4,16$ şi $p < 0,05$ (Mc Nemar). La clasa a VII-a în aceeaşi situaţie diferenţa nu este semnificativă. Pe de altă parte nu găsim ameliorări semnificative în ceea ce priveşte procedeul de verificare de la *mixt (A)* la *mixt (B)* în cazul ipotezei „paralel". Nu am putut pune în evidenţă vreun progres de la ipoteza „serie" la ipoteza

„paralel" (în ceea ce privește procedeul de verificare), în interiorul unei etape date, mixt (A) sau mixt (B).

Pentru ultima verificare din această etapă (mixt B) subiectul trebuie să demonstreze faptul că întrerupătorul presupus a fi X este conectat cu *alte două legate în serie.* La clasa a VII-a, 70% dintre subiecți își dau seama de necesitatea și sensul acestei verificări („trebuie să demonstrăm că celelalte două sînt legate în serie"), iar 60% pot realiza efectiv verificarea. La anul II procentele de răspunsuri corecte sînt de 90% și respectiv 75%. Deși este evidentă superioritatea elevilor de anul II diferențele nu sînt semnificative statistic. *În schimb dacă se compară rezultatele obținute la mixt A și mixt B se constată progrese semnificative la fiecare din cele două nivele de vîrstă cercetată.* Pentru înțelegerea sensului verificării obținem cu *testul binomial (one tailed)* la *clasa a VII-a,* $p = 0{,}031$, iar la anul II, $p = 0{,}004$. Pentru aplicarea procedeului de verificare avem la clasa a VII-a, $p = 0{,}062$ (one tailed). La anul II creșterea nu este în acest caz semnificativă.

DISCUȚIA REZULTATELOR

1) Faptul cel mai interesant pus în evidență de cercetarea noastră îl constituie credem *evoluția distinctă și, în parte divergentă, a unor aspecte ale conduitei experimentale a subiecților,* aspecte a căror concordanță a fost considerată pînă în prezent de către psihologi a fi de la sine înțeleasă.

Este vorba pe de o parte de ceea ce am putea numi *forma conduîtei experimentale.* Ne referim la caracterul metodic, sistematic al investigației, la respectarea unor cerințe privind etapele investigației (și în primul rînd la organizarea investigației pe baza unor ipoteze în prealabil și explicit formulate).

Este vorba pe de altă parte de *sensul operațiilor investigative,* de natura, calitatea și complexitatea operațiilor logice implicate în cercetare. În esență, este vorba de mecanismele raționamentului ipotetico-deductiv.

Așa cum am arătat, datele noastre relevă o discrepanță în evoluția acestor două componente în funcție de vîrstă. Subiecții de clasa a VII-a (13—14 ani) se dovedesc mai receptivi decît cei mari la aspectele metodice ale conduitei experimentale. La început foarte puțini subiecți sînt preocupați să urmeze o anumită strategie investigativă explicit formulată. Pe parcursul experimentului situația se schimbă însă și subiecții de clasa a VII-a ajung să fie preocupați a acționa în baza unor ipoteze în prealabil formulate și a căuta variantele posibile într-o situație dată după un procedeu sistematic. Începînd în special din etapa a III-a *subiecții de 13 ani îi întrec pe cei de 16 ani în această privință.* În schimb subiecții mai mari sînt superiori în ceea ce privește stăpînirea schemelor ipotetico-deductive de raționament.

Această ultimă constatare se referă la următoarele aspecte :

a) *Găsirea în mod independent a unui procedeu economic de verificare* (se pornește de la becul aprins pentru verificarea ipotezei „serie" și pentru determinarea butonului X la primul montaj mixt ; se pornește de la becul stins pentru verificarea ipotezei „paralel" și pentru determinarea butonului X la al doilea montaj mixt). Subiectul, care propune acest procedeu, a înțeles schema de verificare și, implicit, schema de raționament necesară. Este un indicator aproape cert. Or, de la început, se constată că, în timp ce la subiecții de clasa a VII-a obținem 30% răspunsuri corecte, la subiecții de anul II găsim 60% răspunsuri corecte. Pro-

centele de răspunsuri corecte oscilează la clasa a VII-a în jur de 50% în diferitele momente ale şedinţei experimentale, în timp ce la anul II se ajunge la 80% răspunsuri corecte chiar de la începutul probei *mixt (B).*

b) Al doilea aspect semnificativ în ceea ce priveşte consistenţa raţionamentului ipotetico-deductiv se referă la *interpretarea efectului obţinut prin manevrarea întrerupătoarelor în raport cu ipoteza dată.* Din punct de vedere logic este vorba de *implicaţii.* Se ştie că în cazul unei implicaţii ($p \rightarrow q$) enunţul este adevărat întotdeauna afară de cazul cînd p este fals şi q adevărat. În experimentul nostru se presupune de la început că nu avem decît implicaţii corecte. În ipoteza „serie", implicaţia este următoarea : dacă montajul este în serie (p) becul se stinge (q) la manevrarea unui buton. Din faptul că becul se stinge ($\bar{p}$) poate rezulta fie că montajul este în serie fie că montajul nu este în serie (sau : este *posibil* să fie în serie). Dacă becul nu se stinge ($\bar{}$) nu putem avea decît răspunsul : montajul nu este în serie ($\bar{p}$). Altfel implicaţia ar fi falsă ceea ce am exclus din capul locului.

Pornind de la *efecte,* subiectul trebuie să determine *cauza* prin intermediul tabelei de adevăr a implicaţiei. Şi în acest caz elevii mari sînt superiori. Această superioritate apare în special atunci cînd subiecţii trebuie să înţeleagă faptul că din adevărul lui q nu pot obţine decît nerespingerea lui p. (Ceea ce echivalează cu confirmarea probabilă a lui p şi nu cu acceptarea definitivă a lui p). Mai apropiate sînt rezultatele obţinute de subiecţii situaţi la cele două nivele de vîrstă în cazul în care q este negat şi deci nici p nu poate fi adevărat (ipoteza se infirmă, concluzie certă de astă dată).

c) Noi am urmărit în cursul şedinţelor experimentale şi *fluenţa, continuitatea raţionamentului* pe care tabelele nu le exprimă. Or, observaţiile noastre au pus în evidenţă următoarele aspecte. *La 13—14 ani raţionamentul ipotetico-deductiv nu constituie încă o schemă mintală stabilizată* (probabil, şi în acest caz, din cauza absenţei unei exercitări adecvate). Amintim unul dintre raţionamentele care intervin în cursul rezolvării. „Să presupunem că cele trei întrerupătoare sînt legate în serie. Dacă este aşa şi becul arde, rezultă că fiecare dintre cele trei întrerupătoare face contactul. Pentru ca becul să se stingă e suficient ca unul dintre întrerupătoare (oricare) să deschidă contactul. Deci, pentru a verifica dacă conexiunea este în serie, aprindem întîi becul prin cîteva manevre întîmplătoare, iar apoi încercăm, pe rînd, fiecare întrerupător etc.".

Avem de fapt aci „o cascadă de raţionamente ipotetice" cum se exprimă H. Poincaré (în alt context). Stabilitatea schemei ipotetico-deductive poate fi foarte bine verificată într-o asemenea situaţie. Or, în cazul subiecţilor de 13—14 ani se constată că ei uită adeseori, pe parcurs, ipoteza de bază de la care s-a pornit, uită legăturile justificative dintre momentele succesive ale raţionamentului. Datele empirice obţinute de subiecţi în cursul verificării le abat uneori atenţia de la strategia pe care şi-au propus s-o urmărească (uită în ce etapă a verificării au ajuns). Faptele obţinute de ei nu sînt valorificate integral în conformitate cu schema directoare. Uneori se extrapolează ilicit, alteori nu se valorifică suficient toate informaţiile oferite de fapte. În esenţă, *la adolescentul de 13—14 ani schema ipotetico-deductivă tinde să se destrame în contact cu faptele experimentale.* Treptat, *procesul se ameliorează în cursul şedinţei experimentale* şi se ajunge, la ultima testare, ca majoritatea subiecţilor să poată urmări, în întregime, raţionamentele ipotetico-deductive solicitate de cadrul experimental.

Superioritatea subiecților de 16—17 ani este clară în această privință. Odată ce strategia de rezolvare a fost înțeleasă, ea este urmărită în general fără blocaje de-a lungul procesului de verificare și rezolvare. Din modul de exprimare și din conduita subiecților rezultă că ei pot urmări linia directoare a rezolvării în situația dată.

Cum se explică faptul că subiecții de 13 ani ajung să-i întreacă pe cei de 16—17 ani în ce privește aspectul, să-i zicem, „organizațional" al conduitei experimentale (investigația metodică, formulare prealabilă de ipoteze etc.)? Sau mai precis: cum este posibil ca subiectul de 13 ani, care utilizează cu mai puțin succes raționamentul ipotetico-deductiv decît cel de 17 ani, ajunge să-l amplaseze totuși mai bine în strategia investigației experimentale?

O primă explicație ar putea fi următoarea: M. Weir într-un context diferit (este vorba de experimente de tip „probability learning")[6] arată că, odată cu vîrsta, crește și tendința subiecților către soluții mai complexe, mai originale, mai suple — chiar dacă aceste soluții sînt în fond mai puțin productive în cazul dat decît cele stereotipe. S-ar putea presupune că și în experimentul nostru se întîmplă la fel. Subiecții de 13—14 ani acceptă și asimilează mai ușor decît cei mari un anumit algoritm de rezolvare. (Inventariem întîi ipotezele posibile. Alegem apoi una din ele și căutăm un procedeu economic de verificare etc.). E posibil ca această receptivitate crescută a subiecților mai tineri față de modele date, să constituie o explicație.

Trebuie însă, credem, avută în vedere și o altă explicație plauzibilă. *E posibil ca această vîrstă de 13—14 ani să fie într-adevăr mai indicată pentru a se începe învățarea conduitei experimentale, pentru că este perioada în care se organizează gîndirea formală.* Subiectul care are nevoie de cîțiva ani pentru a-și exercita mecanismele raționamentului ipotetico-deductiv poate asimila mai repede aspectele formale, algoritmice ale acestui raționament pentru că *perioada de dezvoltare în care se găsește îl orientează în acest sens.*

2) Problema care se pune în continuare este următoarea: este mai bine să începem antrenarea conduitei experimentale în perioada de *constituire* a operațiilor formale — mai receptivă, cum am văzut, pentru *forma* conduitei experimentale — sau după stabilizarea achizițiilor acestei perioade, cînd subiectul prezintă disponibilități superioare în ceea ce privește *schema* raționamentului ipotetic?

Experimentul nostru este prea restrîns pentru a oferi un răspuns definitiv. Întrucît rezultatele obținute la cele două nivele de vîrstă tind, pînă la urmă, să se apropie avem motive să susținem că este mai indicat să se înceapă acest antrenament la 13—14 ani (poate chiar mai devreme). În felul acesta prindem, pentru *forma* conduitei experimentale, perioada de receptivitate optimă, iar pentru *conținutul* ei logic procesele în curs de formare. Efectul va fi — aceasta este ideea care ni se pare esențială pentru întreaga discuție — că *cele două aspecte complementare se vor suda organic într-o conduită experimentală unitară, în același timp sistematică, productivă și perfectibilă.*

Odată depășită vîrsta optimă pentru asimilarea regulilor de conduită într-o situație experimentală, tînărul devine refractar la aceste norme și suportă din ce în ce mai greu constrîngerile. Practic, așa cum am văzut, subiectul de 16—17

[6] M. Weir, *Developmental changes in problem solving strategies*, „Psychological Review", 71, nr. 6, 1964, p. 473—490.

ani tinde să se lanseze în încercări nesistematice, nerăbdător să ia contact cu faptele pe care însă, în absența unui plan experimental, nu le poate valorifica suficient.

3) Este demn de subliniat faptul că *alura generală a rezultatelor obținute de subiecți de-a lungul ședințelor experimentale este progresivă.* Putem conchide că adolescenții profită efectiv în ceea ce privește atitudinile și procedeele caracteristice investigației experimentale de pe urma unei exercitări adecvate. De fapt rezultatele noastre mai subliniază un aspect care nu ni se pare lipsit de importanță dacă ne referim la teoria piagetiană a stadiilor.

O exercitare adecvată este necesară atît pentru perfecționarea schemelor logice însăși la 13—14 ani, cît și — sau mai ales — pentru includerea acestor scheme în modalități de acțiune practică.

Raționamentul ipotetico-deductiv (și în special mecanismul implicației) cu toate variatele sale trasee și posibilități de transformare (prin negație și reversibilitate) nu constituie decît o disponibilitate generală chiar la adolescenți. Transformarea sa într-un instrument eficace al gîndirii experimentale presupune, cum am văzut, o exercitare adecvată „la obiect".

TABELUL nr. 1

Două întrerupătoare conectate în serie

	Metoda				Interpretarea efectelor (răspunsuri corecte)		Generalizarea la 3 întrerupătoare		
	Rezolvare teoretică corectă	Investigație sistematică	Investigație nesistematică				Corect	Rezolvă pe baza diagramei	Nu se corectează
			R. corect	R. greșit	fără schemă	cu schemă			
Cl. VII	1	2	8	9	12	7	3	14	3
Anul II	3	5	7	5	15	5	3	15	2

TABELUL nr. 2

Două întrerupătoare conectate în paralel

	Metoda				Interpretarea efectelor (răspunsuri corecte)		Generalizarea la 3 întrerupătoare		
	Rezolvare teoretică corectă	Investigație sistematică	Investigație nesistematică				Corect	Rezolvă pe baza diagramei	Nu se corectează
			R. corect	R. greșit	Fără schemă	Cu schemă			
Cls VII	4	5	6	5	12	6	15	3	2
Anul II	7	2	8	3	15	5	14	6	—

TABELUL nr. 3

Trei întrerupătoare în conexiune mixtă (A)

IPOTEZA I „serie"

	Metoda		Procedeul economic de verificare (de la bec aprins) – corect	Interpretarea efectului la primul întrerupător				
				Becul se stinge			Becul rămîne aprins	
	Tatonează	Emite ipoteze		R. corect: confirmare probabilă	R. greşit: confirmare certă	Alte răspunsuri greşite	R. corect: infirmare certă	Alte răspunsuri greşite
Cl. VII	15	5	6	din 15			din 5	
				7	4	4	3	2
Anul II	17	3	10	din 16			din 4	
				13	2	1	3	1

IPOTEZA II „paralel"

	Procedeul economic de verificare (de la bec stins) – corect	Interpretarea efectului la primul întrerupător				
		Becul se aprinde			Becul rămîne stins	
		R. corect: confirmare probabilă	R. incorect: confirmare certă	Alte răspunsuri	R. corect: infirmare certă	Alte răspunsuri
Cl. VII	11	Din 12			Din 8	
		8	1	3	7	1
Anul II	10	Din 6			Din 14	
		5	1		13	1

IPOTEZA III „mixt" (A)

	Metoda			Procedeul economic de verificare (de la bec aprins)			Interpretarea efectului la primul întrerupător				Subiecţi care îşi dau seama de modalitatea finală de verificare	Verificarea corectă finală (utimele două întrerupătoare)
							Rămîne aprins		Stinge becul			
	Tatonează	Emite ipoteze	Altă cale	Corect	Ajutat de exp.	Altă cale (corect)	corect	greşit	corect	greşit		
Cl. VII	6	14	—	5	14	1	din 2		din 18		din 20	din 20
							2	—	9	9	9	7
Anul II	15	2	3	7	11	2	din 5		din 15		din 20	din 20
							4	1	11	4	10	14

Trei întrerupătoare în conexiune mixtă (B)

IPOTEZA I „serie"

	Metoda		Procedeul economic de verificare (de la bec aprins) = corect	Interpretarea efectului la primul întrerupător				
				Becul se stinge			Becul rămîne aprins	
	Tatonează	Emite ipoteze		R. corect: confirmare probabilă	R. greşit: confirmare certă	Alte răspunsuri greşite	R. corect: infirmare certă	Alte răspunsuri greşite
Cl. VII	7	13	12	din 14 cazuri			din 6 cazuri	
				7	4	3	4	2
Anul II	12	8	16	din 10 cazuri			din 10 cazuri	
				10	—	—	10	—

IPOTEZA II „paralel"

	Procedeul economic de verificare (de la bec stins)=corect	Interpretarea efectului la primul întrerupător				
		Becul se aprinde			Becul rămîne stins	
		R. corect: confirmare probabilă	R. greşit: confirmare certă	Alte răspunsuri greşite	R. corect; infirmare certă	Alte răspunsuri greşite
Cl. VII	11	din 19 cazuri			1 caz	
		11	4	4	1	—
Anul II	16	din 7			din 13	
		6	—	1	11	2

IPOTEZA III „mixt" (B)

	Metoda			Procedeul economic de verificare (de la bec stins)			Interpretarea efectului la primul întrerupător				Subiecţii care îşi dau seama de modalitatea finală de verificare	Verificare corectă finală (ultimile două întrerupătoare)
							Rămîne stins		Aprinde becul			
	Tatonează	Emite ipoteze	Altă cale	corect	Ajutat de exp.	Altă cale (corect)	Corect	Greşit	Corect	Greşit		
Cl. VII	4	16	—	14	5	1	din 9		din 11		din 20	din 20
							7	2	8	3	14	12
Anul II	6	14	—	12	5	3	din 7		din 13		din 20	din 20
							6	1	10	3	18	15

SURSE SUBIECTIVE ALE SUPRAÎNCĂRCĂRII ÎN ACTIVITATEA EXTRAȘCOLARĂ

Prof. dr. PATIȚA SILVESTRU

Printre primele măsuri preconizate de Plenara C.C. al P.C.R. din 18—19 iunie 1973 „Cu privire la dezvoltarea și perfecționarea învățămîntului în Republica Socialistă România" este și aceea care vizează „eliminarea supraîncărcării elevilor prin perfecționarea planurilor de învățămînt, a programelor și manualelor școlare, printr-o mai bună sistematizare și dozare a cunoștințelor" [1]. Descongestionarea programelor și planurilor de învățămînt, esențializarea conținutului manualelor, modernizarea metodelor de predare fac obiectul străduințelor Ministerului Educației și Învățămîntului.

Procesul instructiv-educativ nu poate beneficia pe deplin de eliminarea supraîncărcării dacă nu se iau unele măsuri și în domeniul activităților extrașcolare. Aici întîlnim două surse ale supraîncărcării : obiective și subiective. Sursele obiective se referă în principal la calendarul activităților pe plan republican și la regulamentele care servesc aplicării acestor activități. Întrucît de simplificarea calendarului respectiv și de restrîngerea reglementărilor centrale se ocupă, în prezent, organele în drept, ne vom referi în articolul nostru la acele forme ale supraîncărcării din activitățile desfășurate de pionieri și școlari în timpul liber și care sînt determinate de cauze subiective.

Supraîncărcarea copiilor prin activitățile din timpul lor liber apare acolo unde se ivește o contradicție subiectivă între funcția recreativă, deconectantă, a loisirului și efectul contrar al conținutului activităților, al formei organizatorice și al metodelor folosite. Fiind vorba de o contradicție care are cauze subiective, înlăturarea ei din practica educativă ține de perfecționarea măiestriei pedagogice a celor implicați în acest proces. În acest scop trebuie semnalate sursele subiective ale supraîncărcării, care pot apărea fie în plan organizatoric, fie în conceperea conținutului activităților, sau pe linie metodică. Să le abordăm pe rînd.

a) PE LATURA ORGANIZATORICĂ :

Deși se știe că activitatea pionierească este diversificată în așa măsură încît să satisfacă tot mai mult cele mai variate preferințe și opțiuni, există totuși destule detașamente în care se pretinde participarea tuturor la toate activitățile. În asemenea împrejurări de solicitare frontală nediferențiată a masei copiilor, e firesc ca aceștia să nu participe cu egală plăcere la toate acțiunile, iar impresia de ansamblu este aceea că există prea multe forme de activitate. Ceea ce pare ciudat, dar care are o explicație clară la o mai atentă analiză, este că tocmai în școlile cu o gamă săracă de activități *nediferențiate* se aduc mai frecvent critici la adresa supraîncărcării. În același timp, în școli cu o mare diversitate de posi-

[1] *Hotărîrea Plenarei C.C. al P.C.R. din 18—19 iunie 1973 cu privire la dezvoltarea și perfecționarea învățămîntului în R.S.R.*, Editura politică, 1973, p. 37.

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

bilităţi de satisfacere *diferenţiată* a preferinţelor copiilor nu se întîlneşte fenomenul supraîncărcării.

O sursă reală a supraîncărcării, de astă dată individualizată, se întîlneşte în grupele, detaşamentele şi unităţile unde majoritatea sarcinilor importante se repartizează numai celor mai buni elevi la învăţătură, vîrfurilor clasei. Aceştia sînt solicitaţi să reprezinte clasa sau grupa la tot felul de competiţii sau festivităţi (olimpiade de fizică, matematică sau chimie, concursuri literare şi de arte plastice, serbări şcolare, întîlniri, vizite etc.), în timp ce masa colegilor rămîn simpli spectatori. În acest chip se copleşesc unii copii cu sarcini şi se cultivă un vedetism nesănătos, care alterează caracterele. La fel se întîmplă şi cu înscrierea în cercuri. Sînt clase în care numai 4—5 copii participă la astfel de activităţi, însă fiecare dintre ei la cîte 2—3 cercuri. Se ajunge astfel la o adevărată monopolizare a cercurilor din partea cîtorva vîrfuri.

Uneori subiectivismul pătrunde în sfera organizatorică sub forma lipsei de punctualitate în desfăşurarea activităţilor. De la ora cînd se convoacă grupa sau detaşamentul şi pînă cînd începe acţiunea trece adesea cite o jumătate de oră sau chiar mai mult. Ba, sînt şi acţiuni amînate chiar în momentul scadenţei lor, la care copiii au făcut deplasări inutile.

Activităţile extradidactice au menirea de a fi complementare celor şcolare, invitînd la un efort compensatoriu faţă de cel de la lecţii. Sînt însă comandanţi-instructori care au îndrăgit atît de mult munca de la clasă, încît organizează sistematic şi activităţile acestea tot între cei patru pereţi ai sălii, copiii şezînd în bănci. E de mirare cînd în mintea copiilor această oră se adaugă orarului săptămînal, încît ei susţin că au în loc de 25 ore un număr de 26 ? Acest adaos sedentar îi împovărează, nu-i recreează.

Mai sînt şi alte căi prin care latura organizatorică a activităţilor extraşcolare poate trage în talerul supraîncărcării. E vorba de deplasările neraţionale, în zilele cînd curba efortului şcolar nu e favorabilă lor, de orele nechibzuit fixate pentru desfăşurarea unor acţiuni, de difuzarea unor bilete pentru spectacole de la o zi la alta ş.a.m.d.

b) SUB ASPECTUL CONŢINUTULUI :

Pe terenul atractivelor activităţi pioniereşti îşi fac apariţia din cînd în cînd aspecte mai puţin interesante pentru copii, determinate de existenţa unor paralelisme cu conţinutul altor activităţi şcolare, sau de reluări uniforme de acţiuni de la o etapă la alta. Mai ales în activitatea unor cercuri se iveşte inconvenientul repetării întocmai a celor parcurse de copii în procesul de învăţămînt. De pildă, la cercurile de cusături naţionale din unele case ale pionierilor sau din şcoli se desfăşoară aceeaşi tehnică de lucru ca şi la orele de lucru manual, diferind cel mult modelul aplicativ. De asemenea, sînt cercuri literare în care se fac analize de tipul celor de la lecţii, sau cercuri de matematică bazate numai pe rezolvări suplimentare de probleme ş.a. În loc să se deschidă perspective inedite activităţii de creaţie şi problematizare, copiii bat pasul pe loc, estimînd în cel mai bun caz asemenea activităţi ca pe nişte meditaţii complementare lecţiilor.

Fenomenul supraîncărcării este generat pe terenul conţinutului activităţilor mai ales de ignorarea dorinţelor copiilor, de funcţionarea defectuoasă a democraţiei pioniereşti. Nefiind consultaţi spre ce aspiră membrii unui cerc, aceştia sînt angajaţi în direcţii neantrenante, încărcate de informaţii inutile, care scad

și capacitatea lor de muncă. La un cerc foto, timp de 5 luni copiii au făcut doar lecții teoretice despre fotografiere, fără să lucreze nimic cu aparatul. În schimb, aveau un caiet întreg umplut de scheme cu multe detalii, descrieri de tipuri de aparate și procedee de lucru cu care încă n-au luat contact. E de mirare că numărul membrilor cercului scăzuse în acest interval cu 60% ?

Goana după cantitatea acțiunilor se soldează totdeauna cu scăderea calității acestora, implicit a interesului copiilor. Cînd de la un trimestru la altul, sau de la o clasă la cea următoare, se reiau unele activități invariabil, ele se banalizează. În unele programe de activitate la nivelul detașamentului se întîlnesc aceleași concursuri stereotipe pentru stabilirea celui mai bun recitator, solist de muzică populară sau povestitor, în fiecare trimestru. De asemenea, diferite evenimente importante, ce se sărbătoresc anual, nu sînt totodeauna abordate mereu sub alt aspect, spre a evidenția înțelesurile lor profunde, ci îmbracă forma unei lecții de recapitulare, în intenția fixării cognitive. Se ignoră astfel faptul că în domeniul afectivității repetiția atenuează tensiunea psihică.

Sînt cazuri cînd transferarea în timpul liber al copiilor a unor activități didactice suplimentare nu îmbracă neapărat forma meditațiilor la un obiect, dar se resimte specialitatea comandantului-instructor de detașament, prin factura orientării lor. Un conținut unilateral al programelor de activitate este elocvent în ceea ce privește încălcarea democratismului de organizație. În postura lor de diriginți, comandanții-instructori de detașamente pot foarte bine să abordeze la orele de dirigenție probleme privind îndrumarea studiului individual al elevilor, discutînd cu ei despre cum trebuie să învețe în chip rațional. O astfel de dezbatere, bine pregătită, valorează cît zeci de ore de meditații făcute la un obiect oarecare, grevînd mult mai puțin asupra bugetului de timp al copiilor.

Pionieriei îi revine sarcina ca prin conținutul activităților sale să sprijine substanțial procesul de învățămînt. În acest sens, ancorarea în problemele actuale și de perspectivă ale societății noastre socialiste conferă acțiunilor pionierești un conținut bogat în implicații atît cognitive cît și afective, care se răsfrîng pozitiv asupra atitudinii față de muncă și învățătură, adîncind multidimensional datele însușite de copii la lecții.

Plasarea elevilor în atmosfera plină de efervescență creatoare a socialismului, prin vizitele, întîlnirile, repertoriile serbărilor, concursurilor variate, informarea politică, acțiunile obștești sau dezbaterile din cadrul vieții de organizație, îi mobilizează la o activitate susținută de modelare a propriei lor personalități, de emulație în dobîndirea de noi cunoștințe și deprinderi folositoare societății și lor, deopotrivă. Aceasta este calea principală de eliminare a supraîncărcării lor, prin mijlocirea unui transfer reciproc de achiziții și atitudini între școală și pionierie.

c) DIN PUNCT DE VEDERE METODIC :

Plenara C.C. al P.C.R. din iunie 1973 stăruie asupra necesității modernizării conținutului și metodelor de predare, criticînd verbalismul și cerînd „să fie diminuată ponderea activităților expozitive în folosul extinderii metodelor active, care dezvoltă capacitatea de investigare a elevilor, presupun participarea lor la dobîndirea cunoștințelor, munca lor independentă, deprinderea de a învăța sistematic și de a aplica în practică cele însușite“ [2]. Prin specificul său, pionieria se înscrie

[2] *Op. cit.*, p. 38.

în aceste coordonate, promovînd interesantul, atractivul, captivantul şi respingînd rutina, banalul, plictisul din activităţile extraşcolare ale copiilor. Numai în felul acesta contribuie la menţinerea trează a curiozităţii permanente a pionierilor, a pasiunii lor multilateral diversificate şi a creativităţii în diferite domenii.

Este necesar ca toţi cei care lucrează cu pionierii să folosească intens metodele active, întrucît acolo unde ele lipsesc se instalează dezinteresul copiilor şi apare supraîncărcarea lor. Astfel, în cercuri, acolo unde se construieşte, se creează şi se aplică teoria in practică, trebuie stimulată gîndirea independentă a pionierilor şi şcolarilor, întreţinînd un dialog viu, care facilitează problematizarea şi înlăturarea oricărui empirism îngust sau a şablonismului. În expediţii şi excursii, comandanţii-instructori folosesc din plin metoda descoperirii, a cultivării capacităţii de a descifra în natură determinismul legic studiat la diferite obiecte de învăţămînt.

Creaţiile pionierilor din cadrul unor concursuri ca „Minitehnicus" sau cele înscrise pe filmele realizate de cinecluburile lor tot mai numeroase, ori lucrările din revistele şcolare şi din cluburile de arte plastice, sînt mărturii certe ale stimulării creativităţii lor. Îmbrăcînd adesea haina jocului, a divertismentului, activităţile pioniereşti contribuie la descărcarea elevilor de oboseala acumulată la lecţii şi reprezintă astfel o supapă importantă a eliminării supraîncărcării.

Observaţiile desfăşurate în laborator, pe loturile experimentale, în sere, la colţul viu, devin adjuvanţi ai înţelegerii multor fenomene studiate la clasă. Participarea la muncă obştească, la acţiuni de combatere a dăunătorilor agricoli, la culegerea plantelor medicinale, la sădirea pomilor, la ocrotirea naturii ş.a. reprezintă o modalitate de fixare practică a unor cunoştinţe din domeniul ştiinţelor naturale. Unind utilul cu plăcutul, astfel de activităţi înviorează copiii, le măresc disponibilitatea la lecţii, le educă respectul faţă de muncă şi le cultivă curiozitatea, dorinţa de a şti. Nu rareori pe această cale au fost salvaţi unii copii de la repetenţie, creîndu-se la nivelul conştiinţei lor adevărate mutaţii.

Folosirea predilectă a metodelor active în cadrul Organizaţiei pionierilor corespunde, de altfel, şi cerinţelor vîrstelor membrilor ei. Marea mobilitate a gîndirii şi atenţiei, fluctuaţia intereselor la preadolescenţi, trebuie întîmpinate cu acţiuni care să înlăture monotonia, stagnarea. Iată de ce considerăm surse ale supraîncărcării toate metodele şi procedeele prin care masa copiilor este determinată să participe pasiv la activităţi sedentare şi de interior, în cadrul cărora nici nu se exersează în vreo direcţie, nici nu se recreează. Educatorii versaţi îmbină în chip armonios munca frontală cu cea individuală în colectivele pioniereşti, dînd posibilitate tuturor copiilor de realizare şi de sporire a încrederii în puterile proprii.

Chiar multiplicarea relaţiilor interpersonale ale copiilor este o cale eficientă de evitare a supraîncărcării. De astă dată este vorba de o supraîncărcare psihologică, determinată de contactul prelungit cu acelaşi adult (comandantul-instructor de detaşament) şi care se soldează cu instalarea obişnuinţei, a monotoniei în viaţa de organizaţie. Remediul constă în iniţierea de întîlniri cu alţi factori educativi, în realizarea unor drumeţii, în ospeţie, vizite în alte localităţi, corespondenţă cu pionieri din alte judeţe etc.

*

Dacă pînă aici am schiţat cîteva modalităţi de manifestare a supraîncărcării în activităţile extraşcolare şi unele căi de evitare a lor la nivelul pionierilor, este necesar să ne referim şi la aspectele pe care acest fenomen le dobîndeşte în rîndul

adulţilor care muncesc cu pionierii. Căci este ştiut că un lider copleşit de sarcini n-are răgazul să prevină apariţia supraîncărcării la cei în subordine.

Pentru a nu influenţa negativ procesul de învăţămînt, cursurile centrale de perfecţionare a comandanţilor-instructori de unitate au fost organizate în ultimii doi ani exclusiv în vacanţele şcolare. Dar planificarea participanţilor la cursuri nu este totdeauna judicios realizată de judeţe, încît — alături de începători — apar şi oameni cu experienţă vastă, pentru care unele părţi din programul perfecţionării reprezintă reluarea a ceea ce ştiu. Este necesar ca în astfel de cazuri, atît pe plan local, cît şi la nivel naţional, instruirile să se facă diferenţiat. La unele instruiri, mai ales locale, deplasarea la activităţile practice este neeconomicos realizată sub raportul timpului cheltuit. În loc să se prezinte în cîteva minute filme, diafilme, diapozitive, scheme, înregistrări pe bandă ale unor acţiuni reuşite, se consumă ore întregi cu deplasări în şcoli, unde activităţile nu reprezintă totdeauna reuşite depline. Sînt şi consilii pionereşti care solicită comandanţilor-instructori o scriptologie inutilă, de pildă, trimiterea la judeţ a unei copii după programul de activitate al unităţii sau componenţa nominală a comandamentului unităţii etc. Pe lîngă faptul că aceste hîrtii au valoare discutabilă în afara şcolii, ele încarcă inutil şi arhiva consiliilor solicitante.

În unele judeţe s-a reuşit să se asigure o zi metodică pentru comandanţii-instructori, în care aceştia să-şi poată rezolva problemele de instruire a activelor pionereşti şi de sporire a zestrei cabinetelor politico-metodice. Sînt cazuri, însă, cînd în această zi abundă solicitările forului ierarhic superior, mai ales sub formă de şedinţe care distrag oamenii de la munca lor concretă în unitate, făcîndu-i să amîne activităţile scadente cu copiii. Scriptologia inutilă, şedinţomania, sau instructajele banale reprezintă principalele forme ale supraîncărcării subiective a unor comandanţi-instructori. Întrucît remedierea lor reprezintă o problemă de stil de muncă, ea trebuie să fie în atenţia celor care au lipsuri în acest domeniu.

Fiind o formă de manifestare a contradicţiei dintre scopul urmărit şi mijloacele neadecvate de realizare a acestuia, supraîncărcarea este un fenomen repudiat atît în procesul instructiv, cît şi în cel educativ. Dialectica relaţiilor dintre activitatea şcolară şi cea extraşcolară impune realizarea unităţii de cerinţe în domeniul evitării supraîncărcării. La forumurile judeţene şi în cele naţionale pionierii înşişi au vestejit prin clare luări de cuvînt formalismul unor acţiuni, neantrenarea la sarcini a masei copiilor în unele grupe şi detaşamente, insuficienta consultare asupra acţiunilor proiectate etc. Rîndurile de mai sus încearcă să fie o luare de poziţie în sprijinul acestor deziderate legitime ale pionierilor, invitînd la o activitate tot mai interesantă şi mai atractivă, scuturată de balastul supraîncărcării. De altfel, în perimetrul pionieriei fenomenul discutat nu are o pondere îngrijorătoare. Dar împotriva buruienilor este necesar un tratament preventiv, alături de cel curativ.

ACTIVITĂȚILE CU CONȚINUT MATEMATIC ÎN GRĂDINIȚA DE COPII

FLORICA ANDREESCU

În societatea contemporană, caracterizată printr-o continuă și accelerată schimbare, școala nu mai este supusă unor reforme care să dureze perioade lungi de timp, ci ea este solicitată să se adapteze permanent nevoilor acestei societăți.

Ca urmare, numai o astfel de școală va putea pregăti în elevii de azi, oamenii de mîine. Iată cum exprimă Gaston Berger această idee : „Unei lumi care evoluează neîntrerupt, trebuie să-i corespundă un învățămînt mereu preocupat să se adapteze" [1].

Fiind unanim recunoscut faptul că, pregătirea omului pentru viață începe din primii ani ai existenței sale, procesului de permanentă înnoire a școlii i se supune și grădinița de copii ca parte integrantă a învățămîntului din țara noastră.

Iată de ce programele — documentele de bază care orientează activitatea grădinițelor — sînt și ele permanent perfecționate. Numai ca urmare a acestei continue îmbunătățiri, grădinița reușește să-și atingă din ce în ce mai bine scopul — dezvoltarea multilaterală a preșcolarilor și implicit pregătirea lor pentru școală.

Acțiunea de perfecționare afectează și programa activității cu conținut matematic din grădiniță.

Scopul activității cu conținut matematic desfășurată în grădiniță este pregătirea copiilor pentru înțelegerea și însușirea cunoștințelor matematice din clasa I, în sensul *dezvoltării unor capacități intelectuale* care să permită elevilor de 6 ani perceperea conștientă a numărului ca o însușire colectivă atribuită mulțimii de obiecte, înțelegerea formării șirului numeric, efectuarea de operații cu numere, rezolvarea de probleme pe baza operațiilor de adunare și scădere, analiza caracteristicilor formelor geometrice.

La realizarea acestui scop concură următoarele *obiective* :

1. Dezvoltarea *bazei senzoriale a cunoașterii* prin formarea capacității de a percepe și determina aspectele matematice întîlnite în lumea înconjurătoare referitoare la cantitate, mulțimi de obiecte, pe baza unor percepții și reprezentări deja formate despre obiectele din mediul înconjurător cu privire la forma, dimensiunile și culorile acestora, la pozițiile pe care le ocupă în spațiu.

2. *Formarea* unui bogat bagaj de *reprezentări* despre caracteristicile obiectelor din mediul ambiant, care pot deveni criterii pentru sesizarea aspectelor matematice : cantitate, mulțime a unor relații, efectuarea unor operații.

3. *Dezvoltarea gîndirii,* a proceselor și calităților acesteia prin antrenarea treptată a copiilor într-o activitate concretă, orientată spre descoperirea, înțele-

[1] Gaston Berger *Omul modern și educația sa, Psihologie și educație,* E.D.P., 1973, p. 51.

gerea şi stabilirea unor relaţii metamatice de ordine, de echivalenţă, spre efectuarea unor operaţii cu mulţimi de obiecte : intersecţia, reuniunea, diferenţa etc.

4. *Formarea vorbirii corecte* din punct de vedere *matematic* prin însuşirea cuvintelor şi expresiilor adecvate relaţiilor matematice, operaţiilor efectuate şi rezultatelor obţinute în activitatea cu conţinut matematic.

5. Formarea *deprinderilor* de activitate practică prin mînuirea, în mod corespunzător a obiectelor care aparţin diferitelor mulţimi, în cadrul activităţilor cu conţinut matematic.

6. Formarea *deprinderilor* de *activitate* intelectuală.

7. Formarea *cîmpului vizual.*

8. Formarea unor *calităţi* deosebit de necesare pentru continuarea, cu bune rezultate, a însuşirii cunoştinţelor matematice, cum sînt : spiritul independent în gîndire şi acţiune, încrederea în forţele proprii, iniţiativa şi curajul de a acţiona şi de a gîndi matematic, ritmul din ce în ce mai rapid în gîndire şi acţiune.

9. Formarea *spiritului de orientare* şi de adaptare rapidă la situaţii noi prin aplicarea celor însuşite în alte condiţii.

10. Conducerea, pe această bază, a copiilor spre :

a) perceperea şi formarea reprezentărilor concrete despre mulţimea de obiecte, despre submulţimile mulţimilor de obiecte ;

b) efectuarea conştientă a unor operaţii de gîndire ca : analiza, comparaţia, sinteza, abstractizarea, pentru a rezolva sarcini referitoare la operaţiile cu mulţimi : reuniunea, intersecţia, complementarierea etc. ;

c) aplicarea cu uşurinţă, corectă şi conştientă a cunoştinţelor însuşite, în situaţii noi ;

d) antrenarea copiilor spre trecerea de la faza gîndirii concrete la cea abstractă.

Pe baza acestor obiective stabilite încă în anul 1967—1968, cînd s-a elaborat o nouă concepţie pentru o programă a grădiniţelor de copii, ca urmare a şcolarizării copiilor de la 6 ani, s-a conceput noua programă de matematică pentru grădiniţe (copii de 3, de 4 şi de 5 ani).

Această programă de matematică elaborată în spiritul modern al predării matematicii, la toate nivelele de învăţămînt, a pus în centrul activităţii cu conţinut matematic experienţa personală a copiilor dobîndită în procesul manipulării directe a obiectelor. Pe această bază se realizează : a) formarea primelor reprezentări despre grupă şi mulţimi de obiecte, despre formarea acestora după criterii de : formă, mărime, lungime, grosime, poziţie spaţială ; b) gruparea obiectelor unei mulţimi după aceste criterii ; c) compararea globală şi prin formare de perechi (corespondenţă biunivocă) ; d) aranjarea obiectelor unei mulţimi în şir după lungime, grosime, mărime ; e) aranjarea mulţimilor de la mulţimea cu cele mai puţine obiecte la mulţimea cu cele mai multe obiecte şi invers ; f) asocierea numărului mulţimilor cu 1—10 obiecte.

O asemenea orientare în programa de matematică s-a dovedit pe deplin adecvată atît posibilităţilor copiilor cît şi cerinţelor pregătirii acestora pentru şcoală. Copiilor li se formează un bogat bagaj de reprezentări — bază sigură şi indispensabilă în înţelegerea noţiunii de număr ; se educă trăsături ca : independenţa în gîndire, promptitudinea şi flexibilitatea gîndirii, procesele de analiză, comparaţia, judecata ; deprinderi de acţiune şi vorbire ş.a.

Continuînd spiritul de modernizare a activității cu conținut matematic, încetățenit în practica noastră preșcolară prin programa existenă (care se află în al treilea an de aplicare generalizată și în al cincilea an de cînd s-a aplicat prima dată experimental), s-au adus noi îmbunătățiri activității cu conținut matematic.

Astfel, propunerile pentru programa anului școlar 1974—1975 * vizează următoarele direcții :

1. Creșterea simțitoare a numărului de activități obligatorii la fiecare grupă de vîrstă, după cum urmează : de la 10 la 32 activități la grupa mică ; de la 22 la 34 la grupa mijlocie ; de la 34 la 68 activități la grupa mare.

2. Adăugarea unor sarcini matematice noi cum sînt :

a) GRUPA MICĂ :

— familiarizarea copiilor cu 4 forme geometrice : cerc, pătrat, triunghi, dreptunghi (întîlnite în trusa pentru jocurile matematice care se va organiza numai cu 24 piese) ;

— efectuarea, în cadrul jocurilor matematice, a unor operații (intersecția, reuniunea, diferența) cu două grupe de obiecte (considerate simultan), precum și redarea conjuncției și disjuncției logice prin limbajul obișnuit („și...și..." ; „sau... sau..." ; de exemplu ; „măsute și mici și roșii" ; „șervețele sau roșii sau pătrate").

b) GRUPA MIJLOCIE :

— efectuarea unor operații (constituirea unor noi mulțimi cu cele 48 de piese din trusa pentru jocuri matematice) cu obiectele a două mulțimi : intersecția, reuniunea, diferența, complementara reuniunii ; redarea proprietăților noilor mulțimi prin limbajul comun adecvat („și... și..." ; „sau... sau..." ; „....dar nu..." ; „nici... nici...").

c) GRUPA MARE :

— recunoașterea unei noi forme geometrice (ovalul) ;

— efectuarea pe baza celor 48 piese din trusa pentru jocuri matematice a operațiilor cu mulțimi : intersecția, reuniunea, diferența, complementarierea paralel cu însușirea corespondentelor lor pe plan logic : conjuncția, disjuncția, negația și redarea acestora cu ajutorul unor expresii uzuale („și... și..." ; sau... sau..." ; „dar nu..." ; „nici.... nici...") ;

— intuirea relației de ordine naturală folosind corespondența dintre elemente și criteriul : „mulțimea... are mai puține obiecte decît mulțimea..."

— intuirea relației de echivalență între mulțimi și efectuarea unor operații cu mulțimi echivalente (fără a utiliza numere) ;

— intuirea primelor numere naturale (1—10) și familiarizarea cu procesul de numărare pînă la 10.

3. Introducerea unei noi forme de activitate chiar de la grupa mică și anume : jocul matematic pe baza trusei cu piese geometrice tip Diénès.

4. Îmbogățirea conținutului exercițiilor matematice practicate individual sau pe grupuri mici de copii, după cum urmează :

a) GRUPA MICĂ :

— îndeplinirea unor sarcini cu conținut matematic, legate de diferite jocuri și activități alese de copii : transportarea corpurilor geometrice de o anumită formă, culoare, mărime ; gruparea jucăriilor la colțul păpușii după aceleași criterii ca și după locul pe care-l pot ocupa în spațiu ; separarea creioanelor după

* Programa de matematică îmbunătățită a fost elaborată de : Iftimie Gheorghe — profesor de matematică Piatra-Neamț și Florica Andreescu — lector I.C.P.P.D.

culoare ; construirea din nisip a formelor de diferite mărimi și așezarea lor în diferite locuri în spațiu ; gruparea pietricelelor, a florilor de cîmp, a frunzelor după mărime, culoare ; separarea obiectelor de îmbrăcăminte, de igienă personală, a veselei, a fructelor etc., după culoare, mărime, mod de întrebuințare ș.a. ;

— exersarea jocurilor didactice cu trusa pentru jocuri matematice.

b) GRUPA MIJLOCIE :

— îndeplinirea unor sarcini cu conținut matematic legate de diferite jocuri și activități alese de copii : repetarea cu materiale noi și mai multe sortimente a exercițiilor de la grupa de 3 ani ; sortarea și împerecherea jetoanelor cu imagini și a imaginilor decupate după formă, mărime sau alte criterii : mod de întrebuințare, loc de păstrare ș.a. ; sortarea materialului din natură (semințe, fructe, frunze de arțar, castan, brad ș.a., scoici, melci etc.) ; copiii să facă oameni de zăpadă, bulgări de zăpadă, de diferite mărimi, separarea lor după mărime și organizarea jocurilor de întrecere ; pe zăpadă se pot face urme de pași diferiți ca mărime și formă și se pot separa după aceste criterii (ducînd o linie de încercuire), se pot forma perechi ; gruparea copiilor după unele semne distinctive pe care le poartă în jocurile de creație sau de mișcare (elemente de costumație, insigne) și formarea de perechi ; pescuirea din bazin a peștilor (din plastic) de o anumită formă, culoare, mărime ș.a. ;

— exersarea jocurilor didactice cu trusa pentru jocuri matematice.

c) GRUPA MARE :

— exerciții de comparație a lungimilor și capacităților ;

— îndeplinirea unor sarcini cu conținut matematic legate de diferite jocuri și activități alese de copii ; repetarea cu materiale noi și mai variate, a exercițiilor de la grupele de 3 și de 4 ani, folosind pe scară largă jucăriile, jetoanele, materialul din natură, obiectele de îmbrăcăminte, rechizitele de grădiniță etc. ;

— exersarea jocurilor didactice cu trusa pentru jocuri matematice ;

— exerciții cu setul de jocuri matematice denumit „Matema" ș.a.

În vederea traducerii corecte în practică a prevederilor noii programe de matematică, îmbunătățită și propusă spre a fi aplicată în practică începînd cu anul școlar 1974—1975, se impune, cu necesitate, luarea unor importante măsuri cum sînt :

a) elaborarea și publicarea materialelor metodice sub forma îndrumătoarelor sau metodicilor, diferențiate pentru educatoare și pentru elevele liceului pedagogic ;

b) elaborarea și producerea unui sortiment mai mare de material didactic original ;

c) continuarea perfecționării educatoarelor prin cursuri de scurtă durată, special organizate pentru matematică ;

d) organizarea în continuare a instructajelor de scurtă durată cu ajutorul caselor corpului didactic, la nivelul județelor, în care profesorii de matematică (în special de la liceele pedagogice) să ajute educatoarelor să înțeleagă și să aplice corect noile prevederi ale programei.

Realizările bune din grădiniță — parte integrantă a învățămîntului — *impun :*

— *orientarea în același spirit modern a programelor de la clasele I—IV* și în continuare, pentru a asigura *unitatea și continuitatea* în pregătirea elevilor, corespunzătoare etapei actuale și de perspectivă a evoluției societății noastre socialiste.

ACCENTUAREA CARACTERULUI FORMATIV-EDUCATIV AL PROCESULUI DE CUNOAȘTERE A MEDIULUI ÎNCONJURĂTOR

Prof. MARIA TAIBAN
Liceul pedagogic de educatoare, București

Activitățile de cunoaștere a mediului înconjurător reprezintă axul principal al procesului instructiv-educativ desfășurat în grădiniță, deoarece prin intermediul lor se realizează organizarea și aprofundarea experienței senzoriale a copiilor, îmbogățirea și lărgirea reprezentărilor lor despre realitatea obiectivă, sistematizarea și restructurarea cunoștințelor, formarea unor noțiuni simple, însușirea capacității de a exprima verbal, de a relata ceea ce observă sau cunosc, precum și modelarea unei atitudini corespunzătoare față de tot ceea ce-i înconjură. Pe această bază se întemeiază dezvoltarea vorbirii, se fundamentează activitatea artistică a preșcolarilor. De aici se alimentează copilul în căutările lui de exteriorizare, de exprimare cît mai variată și totodată personală. Acesta este punctul de plecare pentru toate celelalte feluri de activități practicate de copii în diferitele momente de viață în grădiniță sau în afara ei.

Este firesc, în consecință, ca în concepția noii programe pentru învățămîntul preșcolar, modul în care este gîndit și realizat capitolul de cunoaștere a mediului înconjurător să aibă o pondere mare și să influențeze într-o anumită măsură viziunea ansamblului.

Din acest motiv, capitolul amintit a fost supus unei riguroase analize, a suscitat discuțiile cele mai largi și a suferit modificări substanțiale, antrenînd pînă în cele din urmă majoritatea specialiștilor.

Forma nouă a programei de cunoaștere a mediului înconjurător, concepută în lumina Directivelor Plenarei Partidului Comunist Român din 18—19 iunie 1973, își propune să rezolve în condiții mai bune cîteva din problemele semnificative ale educării și instruirii preșcolarilor în grădinițe și anume :

— *lărgirea bazei senzoriale* a activităților de cunoaștere prin *introducerea sistematică a unor exerciții senzoriale* practicate intens în activitatea grădinițelor din țara noastră din trecut, precum și în învățămîntul preșcolar actual din alte țări ;

— asigurarea unei mai bune legături, întrepătrunderi între *cunoașterea* obiectelor și *acțiunea* cu acestea pentru o intensificare a caracterului aplicativ al cunoștințelor ;

— perfecționarea procesului de formare a capacităților, priceperilor și deprinderilor intelectuale ale preșcolarilor prin acele activități, jocuri, exerciții care prezintă o eficiență incontenstabilă, verificată de practica pedagogică ;

— apropierea copiilor într-o mai mare măsură de cuceririle civilizației contemporane, oglindite mai ales în tehnică, în produsele ei ;

— accentuarea procesului de cunoaștere a realității sociale prin căi mai variate, mai valoroase, pentru a realiza treptat o mai rapidă asimilare a vieții adulților la lumea copilului și prin aceasta o mai bună integrare a acestuia la viața socială ;

— valorificarea sistematică a tuturor împrejurărilor care favorizează o mai bună cunoaștere a realităților din patria noastră, pentru a orienta copilul spre valorile artei, culturii, ale tradițiilor naționale, spre simbolurile patriei sale.

Vom căuta, în continuare, să desprindem aspectele noi pe care le implică rezolvarea acestor probleme în cadrul programei pentru grădinițele de copii.

Creșterea ponderii de activități care vizează educația senzorială se oglindește în :

a) mărirea numărului de activități de observare mai ales la grupa mică ;

b) introducerea unor exerciții speciale senzoriale organizate în cadrul jocurilor și activităților la alegere sau în diferite momente ale unor activități ca : educația fizică, educația muzicală, activități manuale, jocuri didactice, reprezentări matematice etc. Aceste exerciții au în vedere perfecționarea acuității senzoriale, creșterea sensibilității analizatorilor, însușirea tehnicii de a percepe multilateral realitatea. Ele se bazează pe folosirea unui larg sortiment de *materiale din natură* (pietricele, solzi, melcișori, scoici, castane, ghindă, conuri de brad, papură, trestie, frunze, crenguțe, flori uscate, sîmburi, semințe, cereale, boabe uscate, știuleți, coceni, paie, pene, coji de ouă, pămînt, pietriș, nisip, lut etc.), *unele alimente* (sare, orez, făină, griș, zahăr, pesmet, paste făinoase), precum și *deșeurile cele mai variate* de textile, hîrtie, carton, poleială, plastic, piele, blană, cauciuc, lemn, plută, sfoară, lînă, rafie, cretă, metal, ceramică, sticlă, porțelan, nasturi, jucării, materiale de construcție de diferite culori, forme, mărimi, grosimi, lungimi, lățimi, asperități, duritate, consistență etc. Exercițiile vor antrena cele mai diverse operații manuale și mintale ca : determinări și identificări, sortări, grupări, gradări, ordonări, comparații, clasificări după criterii diferite, combinări, construcții, cîntăriri, măsurări, reconstituiri etc.

c) *introducerea unor teme de observare* care să solicite material distributiv pentru copii și să faciliteze experiențe simple și atractive, ca și o mai deplină antrenare a analizatorilor evitînd apelul exagerat la analizatorul vizual.

Pentru a da posibilitatea educatoarelor să aplice în practică problemele noi aduse de programă dăm cîteva exemple de teme noi de observare :

Grupa mică :

Alimente : pîine, lapte ;
Produse de bucătărie : zahăr, sare ;
Obiecte de toaletă : prosop, batistă, șervețel, săpun, pieptene, perie ;
Veselă : cana și paharul ; farfuriile, tacîmurile ;
Apa : zăpada, gheața.

Grupa mijlocie :

Alimente : carnea şi preparate,
produse zaharoase,
procesul de transformare a laptelui.
Produse de bucătărie : făină, griş, pesmet.
Pînză, mătase, stofă.
Cereale : grîu, porumb.
Seminţe de flori sau legume.
Boabe de fasole şi mazăre.
Apa şi transformările ei.

Grupa mare :

Alimente : oul şi preparatele din ou, preparate din lapte, produse de patiserie.
Articole de băcănie.
Articole de menaj.
Seminţe, boabe diferite.
Apa : îngheţul şi dezgheţul.

Programa prevede, de asemenea, o serie de activităţi cu caracter practic care să stimuleze alături de spiritul de cercetare şi capacitatea copiilor de-a face deducţii concrete din experienţele efectuate. Pe lîngă lucrările cunoscute de îngrijire a plantelor şi a animalelor au fost propuse : jocuri cu bărcuţe diferite pentru plutire, experienţe de plutire a diferitelor corpuri, experienţe de distribuire a unui lichid dintr-un vas mai mare în altele mai mici şi viceversa, experienţe de fierbere a apei, de transformarea acesteia în vapori, experienţe de evaporare, experienţe de absorbire a apei de către pămînt, nisip, experienţa de dizolvare a diferitelor substanţe într-un lichid, experienţe de amestecare a diferitelor lichide, de colorare a apei, a gheţii, experienţe de cîntărire şi măsurare, experienţe de topire a unor alimente sub influenţa căldurii etc.

Pentru a asigura o mai bună antrenare a operaţiilor şi capacităţilor intelectuale, s-au lărgit, într-o mare măsură, tematica şi problematica jocurilor didactice, concepîndu-se cîteva jocuri simple pentru capitolul „Cunoaşterea mediului înconjurător". Totodată se va avea în vedere editarea unor caiete ilustrate care să pună preşcolarul de grupă mare în situaţia de a rezolva în mod independent unele grupări de imagini sau de elemente, unele clasificări de material ilustrativ, unele completări simple de imagini în cadrul jocurilor de masă. Se pot extinde jocurile de masă existente în comerţ de tipul „Alege şi grupează", „Poşta copiilor", „La magazin" etc. Se pot valorifica o serie de jocuri-problemă practicate cu succes de diverse educatoare din iniţiativă proprie sau inspirate după diverse publicaţii.

O altă direcţie importantă căreia i s-a acordat mai multă atenţie este aceea a lărgirii tematicii privind cunoaşterea activităţii umane, a cuceririlor tehnice. În acest scop, s-a mărit numărul activităţilor de cunoaştere a mijloacelor de locomoţie, a diferitelor profesii exercitate de adulţi, a unor produse ale vieţii contemporane : televizor, magnetofon, rachetă, aparate tehnice de uz casnic etc. O parte din aspectul nou al vieţii este introdus prin intermediul diapozitivelor, diafilmelor, precum şi al unor poveşti cu conţinut ştiinţific („Zborul merişorului în Cosmos" sau „Ce ne spune telescopul ?" sau „Petrolache-făt-frumos" etc.). În

procesul de apropiere a copilului preşcolar de viaţa socială s-a avut în vedere familiarizarea lui cu activităţile şi semnificaţia lor şcolară, caracteristice unor întreprinderi şi instituţii din imediata apropiere a grădiniţei, legătura directă a copilului cu instituţii cunoscute ca : biblioteca, teatrul, cinematograful, căminul cultural, muzeul, poşta, policlinica, magazinele, atelierele, consiliul popular, şcoala etc. Lărgirea numărului de activităţi şi de plimbări cu obiective din viaţa socială va contribui cu siguranţă la îmbogăţirea conţinutului vieţii şi activităţii preşcolarilor.

În acelaşi scop, sînt introduse şi activităţi al căror conţinut vizează în mod direct educaţia patriotică. Faţă de programa anterioară se pune un accent mai mare pe selecţionarea acelor teme care apropie pe copii de poporul din care fac parte, de creaţiile lui. Astfel, se recomandă teme ca : steagul R.S.R., stema R.S.R., costumul naţional, costumul şi simbolurile pionereşti, obiecte de artă populară. S-au selecţionat mai judicios textele literare care asigură o mai profundă orientare a sentimentelor patriotice. N-au fost neglijate povestirile cu conţinut istoric accesibile celor mici. Asigurînd o temeinică bază cognitivă procesului de educaţie patriotică, grădiniţa de copii îşi măreşte considerabil contribuţia la pregătirea celor care trebuie să devină schimbul de mîine.

• UN IMPORTANT EXPERIMENT PRIVIND SISTEMUL EDUCATIV AL ŞCOLII SOCIALISTE MODERNE a fost realizat în oraşul Poznan din R. P. Polonă. Experimentul a fost iniţiat de către profesorul Heliodor Muszinski, directorul Institutului pedagogic al Universităţii „Adam Miczkiewicz" din Poznan, desfăşurîndu-se în zece şcoli din oraş. Rezultatele experimentului fiind concludente, Ministerul Învăţămîntului şi Educaţiei din Polonia a aprobat sistemul şi a recomandat să fie introdus în toate şcolile din Polonia. Este vorba de un sistem educativ conceput global, care îmbrăţişează întreaga viaţă a şcolii şi nu numai aspecte izolate ale acesteia. Punctul de plecare al experimentului este principiul conform căruia omul se formează în cursul propriei sale activităţi vitale, iar şcoala trebuie să fie un teren propice pentru desfăşurarea unor activităţi multiple şi nu un loc al pasivităţii.

* * *

PROBLEMELE MEDIULUI ÎNCONJURĂTOR ŞI ALE PROTEJĂRII ACESTUIA STUDIATE DE CĂTRE ELEVII DIN REPUBLICA FEDERALĂ GERMANIA. Acest învăţămînt nu constituie încă o disciplină autonomă, cunoştinţele corespunzătoare fiind abordate în cadrul altor obiecte de învăţămînt : ştiinţele naturii, instrucţia civică etc. În şcolile profesionale sînt analizate raporturile dintre mediu şi diferitele meserii. În învăţămîntul superior aceste probleme constituie obiectul unor studii aprofundate, în unele universităţi fiind sancţionate printr-o diplomă.

INOVĂRI ÎN PREDAREA CITIRII

Înv. VALERIA DRĂGOI
Școala generală nr. 4 — Turda

Înv. TEODOR DRĂGOI
Școala generală nr. 7 — Turda

În cadrul modernizării învățămîntului ne-am simțit datori a ne reconsidera, alături de alte activități, și activitatea metodică a cărei carențe și de a cărei îmbunătățire noi, practicienii, ne-am dat și ne dăm seama mai înainte și mai bine decît alții. În aceste noi condiții am reflectat foarte mult asupra a ceea ce din punct de vedere metodic ar fi strict necesar, ar fi necesar și optim pentru a realiza deplin o lecție. Cercetarea am făcut-o, fie numai în cadrul metodicii „tradiționale", și-n acest caz ne-am valorificat și reconsiderat experiența și vechile observații, fie în cadrul unor metode moderne, ori îmbinîndu-le în mod creator.

Hotărîți să lucrăm fără idei preconcepute, în prima etapă a cercetării noastre (1970—1971) am căutat să experimentăm metodica tradițională sau clasică în lumina noii concepții, a modernizării, a noii tehnologii didactice, a înnoirii relației învățător-elev etc.

O primă constatare, din această perioadă, a fost aceea că „metodizarea" nu promovează progresul metodic, că respectarea unor „verigi" tradiționale în structura unor lecții de citire nu-i necesar a se face indiferent de conținutul lecției de predat, că activitatea dintr-o asemenea verigă poate fi extinsă ori restrînsă... dar „luînd" aceste „date" din metodica clasică, locul lor nu-l putem lăsa „gol", el trebuie completat cu ceva mai bun și mai eficace, cu activitatea creatoare a învățătorului, altfel putem aluneca spre improvizație.

În anul școlar următor (1971—1972) ocupîndu-ne în mod special de cunoscutul „tip" de lecție „mixtă" sau de „comunicare a noilor cunoștințe", am cercetat în ce măsură, prin îmbinarea metodelor clasice cu cele moderne, am putea înnoi sau transforma acest tip de lecție astfel încît să i se potrivească mai bine denumirea de lecție de „dobîndire a noilor cunoștințe" decît de comunicare. Și credem c-am reușit acest lucru, reconsiderînd structura metodică a lecției tradiționale, îmbinînd-o cu unele metode și procedee active de învățare, transformînd lecția într-un proces de cunoaștere, de dezbatere, în care aportul fiecărui elev la însușirea noilor cunoștințe să-i permită să fie și să se considere responsabil de dobîndirea lor. În această etapă am experimentat — printre altele — și înlocuirea, la unele lecții, a citirii model în clasă de către învățător ori elevi cu citirea în gînd de către toți elevii (idee luată din lucrarea „A educa și a instrui" de R. Dottrens, E.D.P. București — 1970).

În cadrul analizei conținutului lecțiilor (a fragmentelor) am folosit problematizarea etc.

O primă constatare din aceste cercetări a fost că metodele active în comparație cu cele expozitive clasice au o eficiență didactică sporită, dar sînt mai mari consumatoare de timp, adesea nu reușeam să epuizăm sarcinile lecției în timpul util. Fenomenul l-am constatat și la istorie, geografie, aritmetică etc. Nu

poți pune o întrebare-problemă, nu poți cere unui elev să descopere ceva dacă nu-i dai și timpul necesar și suficient spre a gîndi, a acționa, a cerceta.

Elementul timp sau mai precis utilizarea cu maximă eficiență a timpului unei lecții a fost din acel moment o problemă deosebită pentru noi. Am apreciat că pe parcursul unei lecții se consumă timp pentru activități foarte diferite ca importanță didactică. Spre exemplu, în cadrul unei lecții noi, ori se citește model ori se citește în gînd, „se pierde" un timp foarte mare. Repetîndu-se citirea pentru explicarea cuvintelor și a expresiilor necunoscute, pentru împărțirea (cînd e cazul) pe fragmente, timpul consumat se mărește de mai multe ori. Și aceste activități sînt necesare, dar ne rămîne prea puțin timp pentru analiza conținutului lecției (a fragmentelor), pentru problematizarea unor situații, scoaterea ideilor principale, citirii selective, pe roluri, povestiri, rezumate, valorificarea fondului educativ, moral-cetățenesc, artistico-emoțional ș.a., activități care — după părerea noastră — constituie *esența învățării unei lecții noi de citire.*

În acest stadiu al cercetării, ne-am gîndit că dacă în sistemul clasic studiul unei lecții începe în clasă, cu învățătorul, și se finalizează acasă prin temele ce se dau în acest scop, ce-ar fi să inversăm ordinea, să începem studiul unei lecții acasă, individual și s-o finalizăm în clasă, unde prezența învățătorului garantează calitatea și succesul muncii.

Ideea am pus-o în practică, mai întîi la niște lecții anume alese, la care le-am cerut elevilor să le citească acasă integral (cu atenție și-n ritmul lor propriu), să le recitească și, în funcție de clasă, de specificul lecțiilor etc., să scoată cuvintele și expresiile necunoscute ș.a. În acest caz, în structura metodică clasică reconsiderată, momentul „predarea" sau „comunicarea noilor cunoștințe", după ce se lămureau elevilor cuvintele și expresiile necunoscute, se „începea" cu continuarea muncii de acasă, adică cu ceea ce numeam noi mai sus esența învățării unei lecții noi de citire. Dar greutățile întîmpinate au fost atît de numeroase și de variate încît abia de acum ne-am dat seama mai bine de noutatea ideii noastre și mai ales de dificultățile și consecințele metodice ale unor asemenea lecții. Ideea, însă, ni se părea atît de novatoare încît obstacolele ce-i stau în cale nici pe de parte nu erau în stare să ne facă să renunțăm la ea.

Soluția pe care am conceput-o pentru a învinge o parte din greutățile întîmpinate, și-n special cele legate de posibilitatea reală a începerii învățării unei lecții noi de citire acasă, a fost utilizarea dicționarului. Practic, folosirea curentă de către fiecare elev a dicționarului, a acestui mijloc modern de autoinstruire, am experimentat-o în anul școlar 1972—1973.

Iată pe scurt de la ce am pornit și cum am procedat.

Pentru ca un elev să poată începe practic, individual și independent studiul unei lecții noi de citire acasă, am apreciat că are neapărată nevoie de dicționar. În acest scop am cercetat toate dicționarele existente în acel timp în librăriile orașului. Dicționarul ideal lipsea, dar dintre cele existente „Dicționarul de sinonime" prin prețul lui, prin dimensiunile lui, prin conținutul și prin forma de prezentare a cuvintelor era acceptabil. În funcție de posibilitățile materiale, le-am mai recomandat să-și procure și „Dicționarul limbii române moderne".

Am organizat lecții speciale (în cadrul compunerii mai întîi) pentru cunoașterea, mînuirea și utilizarea dicționarului. Pentru ca „practica" să confirme ori nu „teoria" am organizat cîteva „lecții test" în clasă, în care elevii, sub supravegherea noastră, începeau să învețe individual, citind în gînd noile lecturi, utilizînd în

scopul amintit Dicționarul de sinonime. Succesul deplin ne-a fost limitat doar de limitele dicționarului utilizat, dar nici cel mare, al limbii române moderne nu-i mai practic pentru micii școlari, deoarece adesea termenii prin care se explică un cuvînt nou sînt tot atît, dacă nu și mai necunoscuți, decît cuvîntul căutat (ex. acvariu = recipient sau bazin de . . .). În fața unor astfel de greutăți, ne-am mulțumit și cu ceea ce aveam, dar învingerea dificultăților ne-a dat ideea necesității studierii și întocmirii unui „Mic dicționar al limbii române pentru clasele I-IV", ceea ce am și început să facem, dar din cauza greutăților de tot felul întîmpinate, dintre care unele nebănuite la început, lucrul merge foarte încet, încît nu știm nici cînd și nici dacă-l vom putea termina.

Experimentul, însă, l-am continuat și-am dat elevilor să facă acasă ceea ce făcuseră-n clasă, conștienți de dificultățile ce le-ar putea întîmpina.

A apărut, nu neprevăzută, problema supraîncărcării, căci la tema (orală și scrisă) obișnuită, oricum se adăuga încă una, citirea lecției următoare, scoaterea cuvintelor, a expresiilor necunoscute, uneori și împărțirea în fragmente etc.

Pentru a evita supraîncărcarea, dar și pentru a ne asigura timpul necesar de a remedia eventualele insuccese ale elevilor, am făcut acest lucru, pentru început, la lecții special alese de către noi (cu conținut practic-științific) ce le predam consecutiv, în cîte două ore. Aceasta pentru a efectua și a epuiza în clasă sarcinile instructiv-educative legate de prima lecție, încît după a doua oră, tema pentru acasă la lecția veche să fie redusă, substanțial minimă ori chiar inexistentă și adevărata temă să fie cea legată de lecția nouă, următoare. În caz de eșec, în cele două ore reparam totul în clasă. Noua structură metodică a unei lecții de citire de acest fel abia de acum se conturează. Ea permite începerea „predării" noilor cunoștințe în clasă ca o activitate în continuarea muncii de acasă. Și chiar dacă poate apărea necesitatea dării unor explicații suplimentare în legătură cu efectuarea unor teme de acasă, în legătură cu unele cuvinte negăsite în dicționar, dar mai ales în legătură cu unele expresii necunoscute, care neputîndu-se găsi undeva explicate gata, trebuiau lămurite în context ș.a. ; activitatea de bază pe care noi o numeam esența învățării unei lecții noi de citire poate începe direct cu citirea și analiza textului (a fragmentelor). În noua structură metodică, pentru această activitate avem acum timp mult mai mare, timp care, printr-o cît mai rațională utilizare, ne dă posibilitatea, cîștigabilă prin experiență, de a efectua în clasă, în plus față de lecțiile „clasice" și diferitele teme, orale sau scrise, ce le dădeam adesea pentru acasă. Astfel marea majoritate a lecțiilor se pot termina de învățat în clasă.

Iată de ce, atunci cînd se trece de la o lectură veche la alta nouă, tema pentru acasă, reconsiderată și reconcepută, atît calitativ, cît și cantitativ, își schimbă semnificația ; chiar lipsind la lecția veche, nu mai are o importanță deosebită asupra finalizării ei, asupra cunoștințelor elevilor, deoarece sarcinile instructiv-educative, inclusiv cele ce reveneau vechilor teme de acasă au fost efectuate în clasă.

Consecințele didactice ale unor astfel de lecții — în limitele experimentului nostru — sînt diferite.

Pozitive sînt folosirea unor metode active de învățare, deprinderea elevilor de a utiliza de timpuriu mijloace moderne de autoinstruire, adesea terminarea lecțiilor de învățat în clasă, ceea ce, apreciem noi, crește calitatea învățămîntului, nemaidepinzînd de efectuarea „tradiționalelor" teme pentru acasă care, în condiții

„excepționale", deși mai putînd rămîne, li se schimbă semnificația și ponderea didactică.

Negative ar fi că elevii care, de obicei, nu-și făceau temele acasă nu le fac nici pe cele noi, legate de lecțiile următoare. Consecințele, comparativ ni se par însă diferite și discutabile în sensul că necitind lecția nouă acasă, de exemplu, elevii în cauză, deși nu au o bază pentru o participare activă la activitatea din clasă, totuși asistînd la dezbaterile celorlalți colegi și fiind și ei antrenați pînă la urmă, tot cîștigă, credem noi, mai mult decît în vechiul sistem. Problema din acest punct de vedere rămîne deschisă.

Schematic, structura unei lecții de citire, de „dobîndire a noilor cunoștințe", în sistemul experimentat și propus de noi, ar putea fi astfel :

1. Organizarea clasei — numai în măsura în care ne-ar putea apare ca necesară și-o astfel de activitate.

2. Controlul temelor de acasă — (considerînd că au fost numai pentru lecția nouă) :

— se verifică cele scrise (cuvinte, expresii, eventual idei principale, la clasa a IV-a) ;

— se verifică temele orale, ce li s-au dat (citirea lecției, citirea pe fragmente, selectivă, pe roluri etc.) ;

— se controlează înțelegerea celor citite și în funcție de clasă, de conținutul lecției, de felul ei (cu conținut practic, științific ori literar) se cere elevilor să spună dacă au avut sau mai au ceva deosebit, legat de lecția nouă, sub raport emoțional ori științific.

3. Procesul de învățare a noii lecții, în funcție de clasă, de conținutul și de specificul lecției, de capacitatea metodico-creatoare a învățătorului, de tehnologia didactică de care dispune, de nivelul concret al relațiilor învățător-elevi etc., se efectuează prin ceea ce numeam mai sus, esența învățării unei lecții noi de citire, inclusiv temele ce se dădeau pentru acasă.

4. Discuții generalizatoare, concluzii, întrebări elevi-elevi, întrebări elevi-învățător, diferite „exerciții" și acțiuni ce-ar putea finaliza lecția, învățăminte, norme de comportare și altele.

5. Tema pentru acasă :

a) în cazul unei lecturi ce se predă în 2—3 ore, după prima și respectiv a doua oră, se poate da aproximativ în modul tradițional ;

b) în cazul trecerii de la o lectură la alta, tema pentru acasă se dă (de preferat numai) pentru lecția ce urmează.

În practică, dificultăți mai mici sau mai mari, în funcție de clasă, de lecții etc., pot apărea și altele decît cele relatate. Astfel, atît în clasă, cît și acasă, între tehnica scrierii cuvintelor în vocabulare (după indicațiile metodice vechi se cerea scrierea datei, a titlului lecției și apoi a cuvintelor) și între utilizarea lor sau valoarea propriu-zisă a unor noi cuvinte învățate ni se părea că există o neconcordanță. Scoaterea cuvintelor părea adesea doar dovada efectuării unei teme. Reîntîlnirea unui cuvînt după cîteva lecții într-o altă lectură din nou putea fi „necunoscut", elevul nu-și dădea seama în ce lecție l-a mai întîlnit și-i venea foarte greu să se controleze verificînd cuvînt cu cuvînt din fiecare lecție învățată anterior. Folosirea cuvintelor din vocabulare în cadrul unor teme orale sau scrise, în eventuale compuneri devenea dificilă. Aceste motive ne-au deter-

minat să cerem copiilor să renunţe la tradiţionalele carneţele vocabulare şi să le înlocuiască cu caiete repertoar.

Un astfel de „dicţionar în devenire", în care cuvintele se scriau în ordine alfabetică, a depăşit rapid utilizarea clasicului carneţel, în sensul că în el se notau cuvinte nu numai la limba română, ci, la orice obiect şi aceasta oră de oră, el fiind adus zilnic de elevi la şcoală şi ţinut pe bancă alături de creion.

Noutatea e mică, dar consecinţele, noi le apreciem mari.

* * *

În experimentul nostru au mai apărut şi alte lucruri nepuse la punct. Unele dintre acestea privesc dificultăţile pe care le întîmpină în plus elevii la bucăţile cu conţinut literar. Avînd în vedere că manualele nu au o ritmicitate în includerea acestor lecturi printre cele cu conţinut practic-ştiinţific, adesea de la o lecţie la alta elevii le uită specificul şi nu le tratează ca atare.

O altă lipsă a manualelor e că în prea mare măsură cuprind bucăţi literare cu conţinut epic, luate la rîndul lor sub formă de fragmente din alte opere mai mari, ceea ce pentru elevi a le mai împărţi în fragmente înseamnă în realitate a împărţi un fragment în subfragmente. Dacă în manual ar fi cuprinse bucăţi literare cu conţinut epic integral, atunci împărţirea în fragmente s-ar putea face într-o formă nouă, specifică actului creării unor astfel de opere, lucru ce nu l-am întîlnit recomandat pentru clasele mici în nici o metodică, şi anume împărţirea pe fragmente să se facă în funcţie de subiectul operei literare :

1. Expoziţiunea — un fragment (indiferent de lungimea textului).
2. Intriga — un fragment.
3. Desfăşurarea acţiunii — pot fi mai multe fragmente.
4. Punctul culminant — un fragment.
5. Deznodămîntul — un fragment.

O asemenea abordare practică, fără teoretizări corespunzătoare, ar uşura elevilor intuirea subiectului unei opere literare epice, i-ar ajuta într-o măsură considerabilă în înţelegerea lecturii suplimentare, pe care o întîlnesc adesea în această formă integrală.

Iată un exemplu, luat din caietul unui elev, la care, dacă formularea ideilor principale ar mai putea fi comentată, în schimb, împărţirea textului în fragmente, corespunde subiectului operei literare epice, şi-o apreciem ca fiind corectă.

Titlul lecţiei : MEŞTERUL ORB

de Costache Negruzzi

PLANUL LECŢIEI

1. Prin hărnicia sa, orbul Doroftei era minunea tîrgului din Hîrlău.
2. Printre cei care se mirau cum un om lipsit de vedere poate face atîtea lucruri se afla şi leneşul Dediul Frunză.

Corespunzător desfăşurării acţiunii, elevul în cauză, a scos următoarele idei :

3. Într-o seară, Dediul roagă pe Doroftei să spună cum a putut învăţa atîtea meşteşuguri fără să vadă.
4. Moş Doroftei povesteşte cum şi-a pierdut vederea la cinci ani...
5. Moş Doroftei povesteşte cum îl mîhneau compătimirile şi nu vrea să fie o povoară pentru părinţi.
6. Moş Doroftei povesteşte cum a învăţat primul meşteşug — să facă jucării.
7. Moş Doroftei povesteşte cum a învăţat să cînte din fluier şi cimpoi.
8. Moş Doroftei povesteşte cum a învăţat mindirigia.

Punctul culminant — l-a sesizat corect :

9. Moş Doroftei povesteşte cum în ziua în care s-a întors acasă şi şi-a putut ajuta părinţii a fost cea mai frumoasă zi din viaţa lui.

Deznodămîntul :

10. Povestea vieţii lui moş Doroftei l-a făcut înţelept pe Dediul care acum vrea să înveţe şi el o meserie.

În fața unor dificultăți și mai mari ne pun adesea bucățile literare cu conținut liric care, fiind și puține ca număr (mai ales în proză, dar și în versuri), fiind și repartizate neritmic prin manual și mai fiind și insuficient de clar tratate în metodici, ridică probleme deosebite nu numai pentru elevi, dar și pentru învățători, deoarece neținîndu-se seama de specificul lor, de actul creării lor (elevii necunoscîndu-l încă) adesea se studiază nediferențiat de bucățile cu conținut epic sau chiar practic-științific.

Metodicile existente păcătuiesc prin aceea că nu atrag atenția asupra faptului că la aceste lecturi nu se poate vorbi de fragmente, ci de tablouri (ceea ce nu-i tot una) și că din aceste tablouri nu se pot scoate idei principale, ci li se pot da eventual titluri. Ca act didactic, specific în studierea operelor lirice, aceste titluri nu disting ceva „principal" (ca idee) de ceva „secundar", ci implică reprezentarea și trăirea acestor imagini ca un tot, ca un întreg, o emotivitate caracteristică, motiv pentru care împărțindu-le în fragmente și scoțînd idei principale, pe lîngă faptul că-n studierea lor n-am încerca (în formele noastre, specifice) să parcurgem drumul pe care l-a parcurs autorul în crearea lor, pe lîngă neînțelegerea și diminuarea valorii lor artistice, ci pur și simplu le-am „masacra" de dragul unei practici.

Iată un exemplu din manualul de clasa a III-a.

Titlul lecției : *Primăvara*

după Mihail Sadoveanu

Titlurile tablourilor

Tabloul I, de la început pînă la „vine pe adierea amurgului de la toporași", i s-ar putea da titlul în formularea următoare :

1. Sosirea primăverii...

Tabloul al II-lea s-ar putea intitula :

2. Serbarea primăverii...

* * *

În concluzie, experimentînd procedeele prezentate mai sus, apreciem că acestea aduc un spor de participare activă a elevilor la lecții, îi responsabilizează mai mult față de propria lor muncă și persoană și, în general, contribuie la ridicarea calității învățămîntului, și prin implicație la lichidarea repetenției la clasele I-IV, în ciuda unor probleme care rămîn totuși deschise, dar care, prin participarea și prin practica experimentală a colegilor la o scară mult mai mare, credem că se vor putea soluționa favorabil. De fapt, în sprijinul acestei idei, nu numai metodica, dar și programele, manualele și alți factori, poate că ar trebui să dea o mînă de ajutor înainte de a se spune ultimul cuvînt.

• RĂMÎNEREA ÎN URMĂ LA ÎNVĂȚĂTURĂ. Un document publicat recent de către Ministerul Educației Naționale al Belgiei relevă că în învățămîntul tehnic procentajul elevilor rămași în urmă la studii, la toate secțiile și la toți anii de studii superioare, este de 67%, cel puțin doi studenți din trei prezintă rămînere în urmă în studiile lor, începînd cu primul an ; în învățămîntul mediu general procentajul celor rămași în urmă este de 33—44%. Se constată că o bună parte a rămînerii în urmă își are rădăcina în învățămîntul primar.

GÎNDIRE, ACȚIUNE ȘI CREATIVITATE ÎN ORELE DE DEZVOLTAREA VORBIRII LA CLASA I

Inv. MARIA IVĂNESCU
Școala generală Ulmeni-Maramureș

Toate teoriile moderne ale învățării tind să demonstreze că accentul în instruire trebuie să cadă pe elaborarea instrumentelor de învățare. „A-l instrui pe elev cum să studieze — spune Skinner — înseamnă a-l învăța tehnici pe care el le va aplica în mod autonom și datorită cărora își va mări șansele de a reține ceea ce a văzut și auzit“ [1]. Așadar, un proces de învățămînt modern se cere astfel organizat, încît să ajute pe elevi să prezinte cunoștințele într-o formă personală, să caute soluții originale, să grupeze și să ierarhizeze ideile. Acestea sînt de fapt dezideratele esențiale ale educării gîndirii creatoare la elevi. „Creativitatea presupune atitudine activă în fața dificultăților“ [2].

Procesul de modernizare a învățămîntului vizînd, în ultimă analiză, o mai bună pregătire a elevilor pentru viață, pentru munca productivă, dezvoltarea gîndirii, formarea creativității, a spiritului activ creator trebuie să constituie unul din aspectele lui esențiale. Conștientă fiind de imperativele învățămîntului modern, care pe zi ce trece se impune în școala noastră cu cît mai multă acuitate, în activitatea la clasă am căutat să abordez modalități metodologice corespunzătoare funcției preponderent formative a învățămîntului.

În cele ce urmează voi împărtăși din activitatea mea în direcția dezvoltării gîndirii și vorbirii elevilor de clasa I și a atingerii deziderateloor majore impuse de învățămîntul modern. Cunoscînd particularitățile de vîrstă și individuale ale elevilor, avînd ca ghid programa și consultînd cartea „Culegere de materiale pentru dezvoltarea vorbirii copiilor de clasa I — de Angela Frîncu — mi-am organizat orele după o planificare întocmită minuțios.

Pornind de la ipoteza că experiența de viață a copilului, lărgită, îmbogățită de la cea mai fragedă vîrstă, nu numai că-i favorizează dezvoltarea psihică în mod armonios, că-i permite acestuia o adaptare rapidă la cele mai sensibile transformări din mediul social, am căutat să folosesc metode și procedee prin care să îmbogățesc experiența de viață a copiilor pe care apoi să o folosesc în favoarea dezvoltării unor capacități intelectuale care să le permită găsirea celor mai bune și rapide soluții în rezolvarea unor probleme de orientare, de învingerea obstacolelor, de adaptare.

Convorbirile cu temele „Ce jucării vă plac mai mult“, „Comportarea civilizată în familie, școală, pe stradă“, „Spuneți ce știți despre ele“ (obiecte uzuale, rechizite), „Cu ce călătorim“, „Ocupațiile părinților în diverse anotimpuri“ au fost însoțite de materiale didactice adecvate : planșe, seturi de obiecte în miniatură, seturi de imagini a obiectelor și chiar obiectele despre care am vorbit.

---

[1] B. F. Skinner — *Revoluția științifică a învățămîntului*, E.D.P., București 1971, p. 105.
[2] Al. Roșca — *Creativitate, modele, programare*, Ed. științifică, Buc., 1967.

Elevii văzînd, observînd, pipăind, acționînd asupra obiectelor, fiind puși în situația să gîndească, solicitîndu-le un răspuns la întrebarea ce le-a fost adresată, au învățat prin descoperire, metodă ce a permis fiecărui copil să-și desvăluie particularitățile de gîndire, afective și voliționale, antrenîndu-i într-o activitate creatoare și o intensă activitate intelectuală să găsească căi originale de exprimare. Am căutat prin discuțiile purtate să-i pun în situația de a-și spune părerea personală, valorificînd și latura educativă. De exemplu: „Tu călătorești cu autobuzul. Dintr-o stație se urcă o persoană în vîrstă. În autobuz nu mai sînt locuri. Tu ce faci?" Situații-probleme au fost create cu diferite ocazii mai ales în convorbiri.

Dacă din clasa I, copiii sînt solicitați să gîndească, să-și exprime opinii personale, să argumenteze, să caute soluții optime, înseamnă că dobîndesc de la bun început deprinderi esențiale pentru întreaga perioadă de școlarizare, pentru întreaga lor viață.

În cadrul orelor de convorbiri am rezervat un loc programului recreativ. În jocul de întrecere „Cine îmi spune mai multe?", „La ce se folosește?" copiii se întrec în a da cît mai multe utilizări obiectelor arătate, crește capacitatea lor de a privi din unghiuri diferite problemele. Jocurile didactice: „Eu zic una, tu zici multe", „Găsește cuvîntul potrivit", „Cine face așa?", „Oglinda fermecată", concură spre același țel.

Valorificînd cunoștințele elevilor printr-o activitate creatoare am folosit jocuri-concurs pe grupe de elevi: „Cine știe răspunde", „Cine știe, scrie corect". Tabla împărțită în două îl aștepta pe fiecare elev al grupei să-și arate prin scris ceea ce știe, solicitînd fiecăruia un efort de gîndire în dorința de a primi pentru răspunsul dat o bilă albă. Lucrul în grup îmbogățește motivația activității prin emulația pe care o realizează și prin creșterea spiritului de responsabilitate al fiecărui membru față de colectiv, dezvoltă solidaritatea, prietenia, fiind un bun exercițiu pentru formarea moral-civică. După încheierea activității pe grupe, a jocului, cîteva minute le-am consacrat confruntării, la nivelul clasei, a rezultatelor obținute de fiecare grup, făcîndu-se analiza, evaluarea și sinteza acestora.

Un alt mijloc eficient pentru dezvoltarea creativității îl constituie organizarea unor concursuri ca: „Cel mai bun povestitor", după observările făcute în cadrul plimbărilor ce le-am organizat cu scopul de a mări sfera de cunoaștere a copiilor. Înainte de a porni la plimbare le-am spus copiilor să fie foarte atenți cînd merg, să observe totul pentru că la întoarcerea la școală vor povesti tot ce au observat. Cine va povesti mai frumos va fi recompensat. De asemenea, i-am antrenat să povestească individual ce au făcut acasă, ce emisiune au urmărit la televizor la ora copiilor, ce au observat în drum spre casă, primăvara în livadă. Folosesc aproape zilnic acest procedeu în momentul numit de noi „Vocea clasei".

Frumoase rezultate în munca de dezvoltarea vorbirii dau povestirea basmelor, lectura unor istorioare scurte, povestirile pe o temă dată, cele începute de învățător și continuate de elevi, poveștile create de elevi.

Cercetările psiho-pedagogice care au analizat particularitățile percepției mesajului la școlarul mic au stabilit că asocierea între cuvînt și imagine creează un climat psihic favorabil accelerării ritmului de perfecționare a funcțiilor limbajului, pot grăbi saltul de la vorbirea sincretică, legată de acțiune, la vorbirea conceptuală, specifică procesului comunicării cunoștințelor și indispensabilă actului învățării. Conștientă fiind de importanța pedagogică a acestor constatări și

de faptul că „optimizarea procesului de învățare se poate realiza mai ales prin dezvoltarea capacității de a construi modele, de a le manipula cu ușurință" (Pavel Apostol) am trecut la amenajarea cu mijloace proprii a unui cabinet de dezvoltarea vorbirii pe care, văzînd rezultatele, continui să-l îmbogățesc cu material intuitiv demonstrativ care colorează lecțiile de dezvoltarea vorbirii, le face atractive, activizează elevii, solicitîndu-i să gîndească, să creeze, să răspundă, să pună întrebări, să interpreteze ; lecțiile se transformă într-un dialog viu între învățător-elev, elev-învățător, între elevi.

Pentru ilustrarea poveștilor „Capra cu trei iezi" de Ion Creangă am folosit flanelograful. Ilustrațiile au fost aplicate pe patru table de pluș cu dimensiunile de 60/50 cm. (reconstituind cele mai semnificative scene din poveste). Elevii, văzînd capra îmbrăcată ca o țărancă, în costum cu alesături, și-au putut ușor imagina că ea reprezintă pe femeia harnică și cinstită de la țară care-și face singură dreptate pedepsind pe lup ce reprezintă oamenii lacomi, răi și hrăpăreți. Cuminția iedului cel mic îi face să-l îndrăgească și nu sînt de acord cu fapta necugetată comisă de iedul cel mare.

Acest material ilustrativ mobil a produs o mare bucurie copiilor. Starea afectivă a influențat asupra intelectului ; copiii și-au însușit povestea sesizînd cele mai mici amănunte, ba mai mult, au caracterizat personajele spunîndu-și părerile personale, au interpretat opera literară și, spre mulțumirea mea, repovestirea a fost făcută cu ușurință, dezlegîndu-se limbile celor mai timizi elevi.

Pentru „Povestea gîștelor" am folosit ilustrații mărite cu scene din acțiune. După povestire am citit un fragment din „Povestea gîștelor" de George Coșbuc, iar ca activitate în complectare jocul didactic „Facem teatru" — dramatizarea povestirii pe grupe de elevi. Jocul s-a desfășurat astfel : un băiețaș a fost gîscanul, care țanțoș cu papucii sub „aripă" trecea pe „punte". Cînd a început să se vaiete : „Vai de mine mi-au căzut papucii în apă, am rămas desculț și mi-e rușine", au sărit în ajutor „gîștele și rațele" (mai mulți elevi) prin „Ga, ga, ga" și „Mac, mac, mac" ! au început să caute papucii. Una dintre „gîște" a întrebat „N-ai găsit papucii" ?, iar alta a răspuns „Nu surată, ce mă întrebi așa de-o dată" ?. Ele au continuat să caute papucii. Trecînd pe acolo un „călător" (un alt elev) gîștele au întins gîtul sîsîind, l-au prins cu ciocul de haine întrebîndu-l : „N-ai găsit papucii ?".

Copiilor le-a plăcut foarte mult atît povestea cît și activitatea în completare. Ajutați de mine au interpretat conținutul poveștii ; i-am făcut să înțeleagă că George Coșbuc a voit să explice de ce gîștele se iau după cei pe care-i întîlnesc în cale și-i apucă cu ciocul de haine.

Pentru povestea „Albă ca Zăpada" am pregătit elevilor scene din poveste, din imagini desenate și aplicate pe polistiren. Povestea a fost reconstituită din bucăți aplicate pe patru placaje reprezentînd : Împărăteasa, mama vitregă, în palat, întrebînd oglinda ; Albă ca Zăpada rămasă în pădure zărește în depărtare casa piticilor și se îndreaptă către ea ; Albă ca Zăpada sfătuindu-se cu piticii în locuința lor ; Feciorul de împărat îmbrățișează pe Albă ca Zăpada și cu voia piticilor o ia cu el.

Figurile ce reprezentau palatul, împărăteasa, copacii din pădure, iarba, florile, Albă ca Zăpada, piticii, feciorul de împărat, calul feciorului de împărat, fiind mobile, au putut fi manipulate de elevi. La repovestire scenele din poveste au fost

ușor reconstituite de elevi, pe dosul placajului fiind bătute cuișoare care permiteau fixarea ilustrațiilor pe placaj la locul cuvenit.

Pentru povestea creată de elevi, căreia tot ei i-au dat titlul „Un copil rău" am folosit material asemănător, fixat prin același procedeu pe trei bucăți de placaj cu dimensiunile 60/50 cm.

În scopul dezvoltării imaginației creatoare, a creativității gîndirii, am prezentat elevilor un placaj gol pe care, paralel cu povestirea, am aplicat figurile ilustrative : „E începutul verii. Soarele scînteietor s-a ridicat pe cer (am aplicat soarele). Cîțiva nori se iveau pe albastrul cerului (am aplicat norii). Un copil, cum să-l cheme ? (copiii i-au dat nume) s-a întors acasă de la școală. Și-a aruncat ghiozdanul și a plecat în fundul grădinii (am fixat casa și copilul). S-a oprit lîngă un copac (am aplicat copacul). Acolo ce era ?. Copiii observă și răspund (un cuib cu puișori). Oare ce s-a mai întîmplat ?

Copiii, stimulați prin întrebări, continuă povestea aplicînd pe celelalte placaje materialele ce singuri le aleg dintr-o cutie pusă alături la îndemînă.

Și povestea se încheagă mult mai variat decît mi-am închipuit eu. Copiii povestesc : „Vasilică dorea să ia puii să se joace cu ei". Alții au spus : „Vasilică dorea să omoare puii" sau „A voit să-i ia ca să-i crească". „Vasilică se descalță, lăsînd ghetele lîngă copac. Se urcă în copac, dar agățîndu-se de o creangă, ea se rupe și băiatul cade". „Și-a rupt o mînă" zic unii. Alții că, și-a fracturat un picior", că „s-a lovit la cap". „Vasilică plînge. Aude Grivei, cîinele vecinului care sare să-l muște." „Bine ar fi să-i tragă o sperietură bună !" își exprimă nemulțumirea elevul P.L. față de fapta urîtă ce a vrut s-o săvîrșească Vasilică.

Altă variantă : „Aude Azorică, prietenul lui și îi vine în ajutor. Dar... zadarnic ! Nu-l poate ajuta cu nimic". Povestea continuă... deși materialele ilustrative au fost toate montate. Copiii își spun părerea continuînd să povestească.

„Acum să-i dăm un titlu poveștii create de voi fiindcă voi v-ați gîndit și ați compus o poveste. Cum să-i spunem ?" Copiii și-au spus părerea : „O faptă urîtă", „Un copil rău". Cum credeți că ar fi mai bine ? Gîndiți-vă că fapta urîtă nu s-a săvîrșit fiindcă creanga s-a rupt și Vasilică a căzut. Să-i dăm titlu. „Un copil rău" a spus G.L. Ceilalți elevi au căzut de acord.

„De ce Vasilică a fost un copil rău ?" Elevii au motivat : „întorcîndu-se de la școală și-a aruncat ghiozdanul și a plecat de acasă fără să-și ceară voie de la părinți" ; „nu și-a învățat lecțiile, nu și-a scris temele" ; „era dezordonat îmbrăcat, ciufulit, cu părul mare, cu ghetele încălțate pe piciorul gol" ; „a vrut să săvîrșească o faptă urîtă" ; „prin purtarea lui a nemulțumit părinții".

Treptat, cabinetul de dezvoltarea vorbirii s-a îmbogățit simțitor spre marea bucurie a elevilor cărora le e atît de dragă clasa în care învață și cu multă plăcere mă ajută, după puterile lor, s-o facem cît mai frumoasă. Un cabinet de dezvoltarea vorbirii la o clasă mică dar cu valențe educative mari. Alături de semnele sunetelor (literelor) și ilustrațiilor din care se desprind sunetele, alături de discurile ce le folosim în orele de dezvoltarea vorbirii, alături de materialele ce ne sînt necesare pentru a folosi diafilmul în cadrul lecțiilor, materialele confecționate cu mijloace proprii au îmbogățit cabinetul pentru clasa I creînd pentru elevi un loc de muncă plăcut, instructiv, educativ, unde vin cu drag și ar sta oricît dacă le-aș solicita aceasta pentru consultații, meditații, grupe de întrajutorare, confecționarea unor materiale unde ei își pot aduce aportul.

EFICIENȚA INSTRUIRII PRACTICE A ELEVILOR DE LICEU ÎN PROCESUL DE PRODUCȚIE

Prof. CONSTANTIN BARON

Înscriindu-se pe traiectoria modernizării procesului de învățămînt, conducerea Liceului „Ion Maiorescu" din Giurgiu, cu sprijinul competent al organelor locale, a organizat și îndrumat, începînd cu anul școlar 1973—1974, participarea directă a elevilor din anul III la instruirea practică în atelierele Șantierului naval-Giurgiu. Dubla calitate de profesor și diriginte la această clasă mi-a dat posibilitatea să urmăresc și să realizez unele aspecte de ordin general și particular în aceste acțiuni de larg interes. Experimentul de fapt nu este nou. În cadrul acestui liceu, în anii 1960—1962 m-am ocupat îndeaproape de una din clase care a făcut instruirea practică de o zi pe săptămînă la aceeași întreprindere. Acum, după zece ani de la absolvire, elevii de atunci își desfășoară munca în diferite sectoare de activitate potrivit drumului pe care l-au ales. Am considerat că cerințele vieții, manifestate în intervalul de timp amintit, constituie o bună verificare a rezultatelor preconizate inițial. De aceea, în prezenta lucrare, voi încerca să redau cîteva observații pe marginea experimentului din trecut cu continuarea în prezent.

Obiectivele urmărite au fost : probleme de organizare a instruirii practice a elevilor în întreprinderile mici și mijlocii ; cunoașterea aptitudinilor, înclinațiilor și intereselor elevilor, în vederea dirijării lor spre opțiuni profesionale corespunzătoare ; conexiunea școală-producție în procesul instructiv-educativ, cu precădere în predarea disciplinelor realiste.

Instruirea directă în producție a elevilor își atinge scopul în ansamblu și are valoare pedagogică, numai dacă aceasta este judicios organizată, ținîndu-se cont în permanență de sarcinile instructiv-educative care stau în fața școlii și a societății. Ne interesează producția ca izvor de noi cunoștințe și priceperi, ca o nouă școală în care se formează deprinderi practice de muncă, se dezvoltă aptitudini creative și trăsăturile morale, în care se conturează profilul și individualitatea elevului.

Ar fi greșit să se creadă că în toate școlile de cultură generală munca productivă ca element important al învățămîntului se poate organiza și desfășura în condiții identice. Conducîndu-ne după principiile generale, această sarcină se îndeplinește în colaborare cu întreprinderile locale, adaptînd cerințele școlii, fără ca acestea să fie minimalizate, la condițiile concrete de care dispun întreprinderile și unde se pot folosi forme și metode variate, elastice. Experiența noastră arată că practica în producție a elevilor este posibilă, nu numai la marile întreprinderi din ramurile de bază ale industriei și deci nu trebuie să pornim cu ideea că numai în aceasta există condițiile necesare realizării scopului urmărit.

Prin convenţia stabilită între şcoală şi întreprindere, conducerile acestora şi-au luat angajamentul să sprijine efectiv această acţiune, punînd la dispoziţia elevilor uneltele şi materialele de lucru necesare, sub îndrumarea cadrelor de specialitate din secţii ; şcoala s-a obligat ca, pe măsura puterii elevilor şi cunoştinţelor lor, să contribuie la realizarea planului de producţie, sub conducerea reprezentantului şcolii, maistrul-instructor.

Înainte de a efectua practica în producţie, elevii trebuie să cunoască o serie de noţiuni de ordin teoretic referitoare la organizarea producţiei, tehnologia metalelor, principiile generale de funcţionare a maşinilor, uneltelor, noţiuni de protecţia muncii şi unele deprinderi elementare de mînuire a celor mai simple unelte folosite în ateliere sau în întreprinderi. Deşi aceste cunoştinţe şi deprinderi elevii le cunosc în principiu din şcoala generală, conform programelor de specialitate, ele sînt insuficiente şi incomplete în confruntarea cu complexitatea utilajelor şi a mijloacelor folosite într-o întreprindere industrială. În consecinţă, activitatea din atelierul şcolii, mai mult sau mai puţin dotat, continuă şi în procesul de producţie pe un plan superior, la alte coordonate, rolul maistrului-instructor menţinîndu-se la o cotă ridicată.

Tot la baza studierii condiţiilor specifice de muncă ale întreprinderii şi a valorificării depline a avantajelor pe care le reprezintă aceasta, am izbutit să organizăm în bune condiţii şi practica la Şantierul Naval-Giurgiu. Aici orele de tehnologia meseriei nu se pot desfăşura în incinta întreprinderii, din lipsă de spaţiu. În atelierul mecanicului şef se efectuează însă, în faţa elevilor, ori de cîte ori este nevoie, diferite demonstraţii practice. Lecţiile de tehnologie a meseriei se desfăşoară în cabinetul tehnic sau în atelierul de maşini-unelte amenajat de şcoală. În aceeaşi zi, după orele de tehnologie au loc demonstraţiile practice în atelierul mecanicului şef şi la locul de producţie.

Bunăoară, în legătură cu tema „Cunoaşterea instrumentelor de măsură şi control", la orele de tehnologie, li s-a explicat elevilor care sînt aceste instrumente, le-au fost descrise, li s-a prezentat modul de folosire a lor, li s-a vorbit despre precizia de măsurare etc. Apoi, în ateliere, muncitorii-instructori, la indicaţia profesorului şi maistrului, au cerut elevilor să facă măsurătorile curente la piesele ce se execută.

La tema „Strungul paralel", pe lîngă lecţiile de tehnologie cu demonstraţii practice asupra părţilor componente ale strungului, se efectuează în atelierul mecanicului şef demontări şi montări ale organelor principale ale unui strung paralel. Această operaţie se efectuează de toţi elevii pe grupe. Sub îndrumarea atentă a muncitorilor-instructori elevii efectuează exerciţii de manevrare a strungului. Pentru a se respecta planul calendaristic al lecţiilor şi pentru ca elevii să-şi formeze deprinderi, într-o succesiune logică, în mod gradat, temele sînt anunţate muncitorilor-instructori înaintea fiecărei zile de practică, pentru ca aceştia să insiste la practica din ziua respectivă în speciale asupra anumitor operaţii şi lucrări prevăzute de program. În cazul cînd există strunguri libere, elevii sînt repartizaţi să lucreze singuri, sub îndrumarea atentă a fruntaşilor din producţie.

Complexitatea lucrărilor ce se execută în întreprinderi permite parcurgerea în bune condiţii a tuturor temelor cuprinse în programa de lucrări practice. De exemplu : organizarea procesului de producţie în secţia de ajustaj, pe echipe compuse din 3—10 muncitori care efectuează lucrări de calificări diferite, pornind

de la categoria a III-a şi ajungînd la categoria a VIII-a, face posibil ca instruirea elevilor în producţie să se desfăşoare respectîndu-se întocmai programa şcolară. După părerea noastră, elevii au de cîştigat mai mult sub toate aspectele, participînd la executarea pieselor cu operaţii variate, prin conţinutul şi forma lor de executare, decît în cazul producerii de serie a acestora, aşa cum se întîmplă în majoritatea unităţilor industriale mari.

Colaborarea strînsă a şcolii cu conducerile întreprinderilor, sprijinul continuu şi efectiv pe care îl dau organizaţiile de partid şi de tineret, permite să se valorifice din ce în ce mai mult aceste resurse în folosul unei temeinice pregătiri a elevilor pentru viaţă, pentru muncă în producţie. Un rol deosebit la începutul acţiunii şi mai ales după aceea îl au comisiile metodice, consiliul profesoral, fiecare profesor în parte. Înainte de începerea practicii trebuie să se discute cu părinţii elevilor în cadrul unor şedinţe speciale. Părinţii primesc cu înţelegere forma de pregătire a copiilor lor, dacă directorul şi dirigintele arată convingător că învăţămîntul practic este o necesitate vitală a societăţii noastre, care permite dezvoltarea multilaterală a omului, capabil să contribuie activ la progresul societăţii. În cazul nostru, unii dintre ei fiind muncitori la S.N.G., s-au arătat foarte mulţumiţi şi s-au angajat să sprijine şcoala în această privinţă.

La şedinţele specifice şcolii vor fi invitaţi să participe ingineri, tehnicieni şi muncitori fruntaşi, pentru a fi mai bine informaţi în problemele urmărite prin practica productivă. Să nu pară curios, dacă în rîndul personalului tehnic al întreprinderii se manifestă uneori neîncredere în eforturile noastre, privind posibilităţile elevilor de a se califica într-o meserie. S-au exprimat şi unele păreri în sensul că muncitorii vor fi împiedicaţi în realizarea planului de producţie. Majoritatea elevilor a arătat încă de la început toată dragostea pentru această nouă formă de activitate teoretică şi practică. În scurt timp s-a creat o atmosferă favorabilă muncii productive a elevilor. Fără exagerare, s-a simţit nevoia în cîteva rînduri să intervenim, pentru a corecta atitudinea de prea mare îngăduinţă a maistrului şi a muncitorilor faţă de elevi, cu toate că în şcoală unii dintre ei primeau calificativul de turbulenţi.

Cum este firesc, s-a născut întrebarea, nu numai în rîndurile profesorilor, ci şi în rîndurile muncitorilor, părinţilor şi al elevilor : practica în producţie, pe o durată mai mare sau mai mică de-a lungul anilor de studii în liceu, poate da o calificare profesională ?

Desigur că la această întrebare nu se poate răspunde simplu prin da sau nu. Urmărind activitatea desfăşurată la S.N.G. în trecut şi în prezent, după părerea noastră, elevii nu vor putea avea la sfîrşitul liceului o pregătire profesională completă, o însuşire temeinică a meseriei. Cunoştinţele teoretice de ordin tehnic sînt insuficiente, la care se adaugă lipsa de continuitate la acelaşi tip de lucrări şi maşină, determinată de timpul de lucru în unitate, de numai şase ore săptămînal.

La S.N.G. meseriile alese sînt meserii cu profil larg : de exemplu, lăcătuşii trebuie să cunoască prelucrarea manuală, mecanică şi asamblarea pieselor, condiţie necesară unui muncitor de tip nou. Incontestabil că cei care vor intra în producţie în aceeaşi întreprindere sau în alta cu profil asemănător vor putea ajunge uşor la o calificare, nu le va trebui mult timp pentru aceasta, ei posedînd deja o cultură necesară tehnicii moderne. Astfel se prezintă situaţia la unele întreprinderi de industrie uşoară. La Întreprinderea „Steagul roşu" sau la Ţesătoria „Dunăreana", ambele din localitate, experienţa din trecut şi din prezent ne

arată că la sfîrşitul liceului elevele pot corespunde pe deplin atestatului de muncitor calificat. Absolventele de acum zece ani cunoşteau bine tehnica punctului persan, se orientau uşor după model (fiind operaţia cea mai grea la ţesutul covoarelor persane) şi în multe direcţii nu se deosebeau cu nimic de muncitoarele cu experienţă. Atelierul de ţesătorie, dotat cu războaie folosite curent în producţie, care a fost amenajat anul acesta la Liceul „Ion Maiorescu", patronat de Întreprinderea „Dunăreana", este un exemplu grăitor.

Într-o măsură mai mare practica îşi pune amprenta în alegerea profesiunii. În acest sens, ancheta pe care am făcut-o în rîndul absolvenţilor anului 1962 ai Liceului „Ion Maiorescu" pledează pentru aceasta. Plecînd de la identificarea nominală a pregătirii lor postliceale şi a meseriei lor în prezent, am întocmit următorul tabel comparativ, care cuprinde datele ce ne interesează, privind situaţia absolvenţilor unei clase pe care am notat-o cu B, clasă experimentală cu practica timp de trei ani în S.N.G. şi ai altei clase notată cu C din acelaşi an, clasă martoră foarte apropiată de prima în ce priveşte potenţialul intelectual, mediul familial şi componenţa pe sexe.

	Clasa B	Clasa C
Număr absolvenţi	37	35
Absolvenţi studii superioare	35%	33%
Absolvenţi studii medii	32%	28%
Absolvenţi studii liceale	33%	39%
Studii superioare tehnice	22%	20%
Din care — băieţi	3%	25%
— fete	40%	20%
Studii tehnice (medii-superioare)	32%	0%
Din care — băieţi	19%	25%
— fete	8%	0%

Evident, din acest tabel desprindem următoarele concluzii : în primul rînd, se poate vedea că dorinţa calificării la terminarea liceului s-a materializat în rezultate mai bune la clasa experimentală, aceasta deţinînd o superioritate de 6 procente ; clasa experimentală oferă un număr mai mare de absolvenţi cu studii superioare — 35% faţă de 33% cît prezintă cealaltă clasă ; deosebirea este accentuată pentru absolvenţii cu pregătire medie în continuarea liceului, cu 4 procente tot în favoarea clasei B ; decalajul pe care îl prezintă procentele la cele două colective referitoare la opţiunile medii şi superioare tehnice la calificarea şi integrarea în producţie este net de partea clasei B, în raportul 40% la 25%, clasă ai cărei elevi au fost mai strîns legaţi de producţia bunurilor materiale în anii adolescenţei.

Consider ca nu este lipsit de importanţă să expun, într-o formă concentrată, opiniile şi propunerile unor foşti elevi care au făcut parte din colectivele mai sus amintite :

Inginerul constructor S.D. relatează că a lucrat pe vremea cînd era elev pe cele mai importante maşini-unelte aşchietoare din S.N.G., specialitatea făcînd-o la strungărie. La terminarea liceului el şi colegii lui stăpîneau destul de bine operaţiunile de lucru pe aceste maşini, mai puţin problemele de finete (execu-

tarea filetelor scurte). Examenul cu care s-a finalizat instruirea în producție a constat dintr-o probă teoretică ce a cuprins elemente de tehnologie și o probă practică, prin care s-a cerut executarea cu mașina-unealtă a unui ansamblu de piese de o dificultate medie. Toți elevii l-au trecut cu bine.

Inginerul I.A., de asemenea, subliniază ideea prin aceea că a avut foarte mult de cîștigat. A luat cunoștință de toate mașinile-unelte, avînd posibilitatea actualmente să știe cum trebuie să proiecteze o piesă, să știe dacă aceasta este realizabilă, ce operații comportă, durata și dificultatea execuției. El afirmă că în timpul practicii, cînd era elev, și-a format o gîndire tehnică și, de aceea, nu i-a fost greu să și-o îmbunătățească pe parcurs.

„Poate pare lipsit de modestie — ne-a mai spus inginerul S.D. — dar în timpul facultății, dintr-o grupă de 25 studenți, din care trei cu școli profesionale, eram cel mai bun la orele de tehnologie și mecanizare, descurcîndu-mă totodată la disciplinele electrotehnică și fizică tehnică".

Din sinteza discuțiilor pe care le-am purtat cu elevii, muncitorii, tehnicienii, inginerii, maiștrii-instructori, diverși ca vîrstă, experiență și pregătire de specialitate, am desprins cîteva propuneri pe linia perfecționării muncii elevilor în producție:

1. Să se sporească numărul orelor de desen tehnic pe baza unei programe îmbunătățite, întrucît la această disciplină fac apel curent mai multe meserii diferite ca profil și nu numai din întreprinderile industriale. Desenul este necesar în egală măsură proiectării și executării pieselor, ca și în majoritatea lucrărilor din domeniul tehnic.

2. Durata de lucru al elevilor în întreprindere să crească, ajungînd în ultima clasă de liceu la 8 ore în zilele de practică, iar începutul zilei de lucru să coincidă cu al muncitorilor pe lîngă care sînt repartizați.

3. Să fie întărită încrederea reciprocă — elev-muncitor — pentru a exista premisele avantajelor de ambele părți. Elevii să aibă posibilitatea să lucreze mai mult și mai bine cu utilajele din întreprindere, iar muncitorii să fie ajutați efectiv în activitatea cotidiană.

4. Pe măsura posibilităților existente, actualele ateliere școlare, mai bine utilate și perfecționate, să-și găsească un loc mai aproape de întreprinderea productivă, dacă se poate chiar în incinta acestora. Cu siguranță că în acest mod personalitatea elevilor va fi mai bine conturată sub raportul pregătirii practice, prin efectuarea unor lucrări cu un grad de dificultate mai mic la început și mai mare la sfîrșit. Se asigură astfel contactul permanent cu producția modernă, creîndu-se perspective apropiate de formare și integrare rapidă a viitorilor absolvenți în complexitatea proceselor de producție.

Dezideratele de ordin instructiv-educativ pe care le urmărim astăzi se înscriu pe fondul unor cerințe sporite ale societății. Nu este mai puțin adevărat că și suportul material al acțiunilor noastre de acest fel este din ce în ce mai bun. În ultimul an oscilațiile în jurul meseriei de viitor au cea mai mare amplitudine. Totuși, din sondajele făcute oficial sau în împrejurări neplanificate, se desprinde tendința clară pentru unii elevi de a se face strungari, lăcătuși, electricieni sau motoriști, meserii pe care le cunosc la Șantierul Naval-Giurgiu. Le plac aceste meserii și participă cu interes la lucrările din aceste specialități. Uneori, cum este cazul elevului P.V., trebuie să lupte și cu concepția din familie, care optează pentru o altfel de calificare, nerealistă, neținînd seama de posibilitățile și înclinațiile lor intelectuale.

ÎNDRUMAREA TÎNĂRULUI CĂTRE LOCUL DE MUNCĂ POTRIVIT

Prof. univ. dr. ing. CONSTANTIN WANYOREK
Universitatea din Brașov

În viața societății noastre omul este în centrul atenției, atît ca beneficiar integral, cît și ca factor de acțiune principal, în calitatea lui de element de concepție, de organizare și de execuție. Angrenarea judicioasă a omului în viața socială în general și în procesul de producție, în particular, este un lucru cel puțin tot atît de important ca folosirea economică și judicioasă — adică potrivită scopului — a materialelor și mașinilor, a surselor de energie și a timpului [1,2]. În societatea noastră socialistă este necesar să se ducă o susținută muncă politico-educativă, prin care să se asigure afirmarea cu putere, în viață, a principiilor comuniste ale eticii și echității socialiste [3]. Este de primă importanță ca legătura strînsă dintre cauză și efect, care trebuie să existe între cantitatea și calitatea muncii prestate, de o parte și justa recompensă socială a acesteia, de altă parte, să pătrundă adînc și definitiv în conștiința oamenilor muncii, a tineretului, care, ca formă și fond, reprezintă viitorul națiunii.

Munca trebuie înțeleasă drept ceea ce este : factorul care l-a format pe om. Cine nu vrea să muncească, renunță singur, pentru sine, la categoria „om". Munca creatoare — și orice fel de muncă, oricare ar fi ea, poate avea aspecte creatoare, dacă este depusă cu devotament — numai munca poate procura omului cele mai mari satisfacții, prin roadele care se văd. Aceasta nu este o lozincă, ci însăși realitatea vie, trăită de toți oamenii adevărați. Trebuie combătute și lichidate fără menajamente, acolo unde mai supraviețuiesc, tendințele burgheze și mic-burgheze, cu manifestările lor de afacerism, nepotism, tendința spre îmbogățire și parvenire pe orice cale și prin orice mijloc, afară de unul singur : munca cinstită, perseverentă, de dăruire totală unui scop superior, tendințe care pot degenera pînă la desconsiderarea muncii în orice fel, ignorarea valorii competenței calificate, cîștigate prin muncă, disprețuirea ierarhiei valorilor, stabilită prin aplicarea etalonului muncă, pricepere, dăruire. Poporul întreg trebuie să se sudeze într-o unitate morală definitiv închegată, bazată pe conștiința fermă că nu este posibil progresul individual într-un colectiv haotic și imoral. Trebuie să se știe că ordinea valorilor într-un stat socialist ca al nostru este stabilită prin munca depusă și prin felul cum a înțeles fiecare să valorifice mai bine, în folosul societății — și indisolubil legat de aceasta — și în folosul său personal, darurile cu care a fost înzestrat de natură.

Este în interesul societății socialiste ca orice funcție social-economică, mică sau mare, să fie îndeplinită de o persoană care să asigure, prin facultățile și pregătirea pe care le posedă, o perfectă îndeplinire a atribuțiilor aferente funcțiilor respective. În aceeași măsură, fiecare cetățean este interesat ca în funcțiile care i se încredințează să-și poată valorifica, într-o proporție maximă, aptitudinile și cunoștințele [4]. Aceasta este și în interesul general, deoarece încadrarea unei persoane într-o funcție inferioară nivelului ei personal reprezintă în fapt

o pierdere, atît cantitativă, cît şi calitativă, pentru potenţialul de muncă şi de creaţie al colectivităţii [5]. Încadrarea unor persoane în funcţii, fie prea pretenţioase, fie prea puţin pretenţioase faţă de posibilităţile respectivelor persoane determină, fie o rea desfăşurare a muncii, fie pierderi potenţiale, ambele la fel de păgubitoare pentru colectivitate.

Aplicarea practică a principiului „Omul potrivit la locul potrivit" [5] este esenţială pentru buna organizare a oricărei activităţi într-o societate socialistă. În aceste condiţii toţi membrii societăţii sînt puşi în situaţia de a putea contribui la efortul comun, în măsura maximă de care sînt capabili, prin înzestrarea lor naturală şi prin pregătirea lor profesională. La rîndul lor, ei vor primi din partea societăţii recompensa cuvenită prin funcţia care li se atribuie. Se realizează astfel un act de dreptate socială faţă de fiecare cetăţean în parte şi se asigură totodată funcţionarea în bune condiţii a mecanismului social-economic al statului. Transpunerea în viaţă a acestor principii este dificilă şi de mare răspundere.

Ca un auxiliar în această direcţie se propune o metodă de lucru care, simplificînd în mod inevitabil problema, încearcă totuşi să respecte elementele ei funcţionale. În acest scop, se procedează la efectuarea unor operaţii de analizare [7, 8] a posibilităţilor personale oferite de unul sau de mai mulţi indivizi şi de sintetizare a calităţilor pe care le pretinde funcţia, din care rezultă, prin comparaţie, orientarea necesară în problemă. În ambele cazuri criteriile de apreciere, respectiv unităţile de măsură, trebuie să fie, în mod evident, aceleaşi. Pentru caracterizarea necesităţilor specifice unei anumite funcţii, respectiv a aptitudinilor [9] unor anumite persoane, s-a recurs la un număr restrîns de criterii : conştiinciozitate (caracterul), energia fizică (corporală), energia psihică (intelectuală), cunoştinţele profesionale (teoretice şi practice, tehnice şi administrative), inteligenţa, iniţiativa şi, în fine, sociabilitatea.

Intensitatea relativă a fiecărui criteriu în parte, necesară pentru îndeplinirea cu succes a funcţiei, respectiv intensitatea criteriului constatată la persoana în cauză, va fi exprimată în sens crescător prin cifrele de la 1 la 5. Cum trebuie procedat practic ? Cu ajutorul criteriilor menţionate şi al intensităţii lor relative apreciate, se va putea alcătui cîte un tablou sintetic, cuprinzînd însuşirile, definite calitativ şi cantitativ, tipice funcţiei. Acest tablou exprimă aspectul caracteristic al unei persoane tip, care corespunde într-o măsură ideală pentru îndeplinirea respectivei funcţii [6].

Pentru aplicarea metodei de lucru propuse este foarte importat să se definească sensul precis al criteriilor utilizate. Definiţiile date aici trebuie înţelese ca instrumente de lucru practice. Astfel, *conştiinciozitatea* [7] constă în precizia cantitativă, calitativă şi ca termen, a execuţiei, faţă de dispoziţia de muncă primită, indiferent dacă ordonatorul este extern, sau însuşi executorul. Pe ceea ce spune sau face o persoană conştiincioasă se poate pune bază, în orice împrejurări, şi uşoare şi grele, ea are caracter, deoarece îşi respectă această atitudine în mod constant, nu se schimbă, este o persoană de încredere.

Energia [4] este puterea de muncă, este capacitatea de a învinge rezistenţele ce se ivesc în procesul de muncă. Ea poate fi de două feluri, fizică sau psihică, după cum şi rezistenţele ce trebuie înlăturate sînt de natură fizică sau de natură psihică-intelectuală. Atît corpul, cît şi psihicul, au o anumită inerţie care se opune, atît punerii lor în mişcare (intrării lor în activitate), cît şi des-

făşurării în continuare a acestei activităţi. Forma corespunzătoare de energie trebuie să provoace activizarea intensă a celor două aspecte ale muncii omeneşti.

Energia psihică sau intelectuală, în sensul folosit aici, nu trebuie confundată nici cu voinţa şi nici cu inteligenţa. Energia psihică impulsionează creierul, în sensul că ea învinge inerţia de gîndire a creierului şi îl împinge cu consecvenţă şi tenacitate spre rezolvarea problemelor teoretice grele, prin muncă intelectuală. Energia psihică îi susţine pe cercetătorii şi inventatorii care luptă neabătut pentru conceperea şi concretizarea ştiinţifică şi apoi pentru aplicarea practică a ideilor sau teoriilor avansate. Omul înzestrat cu multă energie psihică este capabil să-şi susţină ideile cu tărie, atît faţă de subalterni, cît şi faţă de superiori.

Cu cît colectivul de muncă din care face parte individul este mai cuprinzător, cu atît mai mult este nevoie de această calitate, în special cînd activitatea presupune o confruntare de idei. Energia psihică este calitatea prin care se remarcă omul nou, omul revoluţionar în luptă cu ideile învechite. În lipsa ei se merge pe linia celei mai slabe rezistenţe, a comodităţii maxime.

Nu există funcţie care să necesite în mod exclusiv energie fizică sau exclusiv energie psihică. Se poate spune că o muncă fizică reuşeşte cu atît mai bine, cu cît şi psihicul — intelectul — a fost pus la contribuţie într-o măsură mai mare, ca o muncă psihică-intelectuală ; reuşeşte cu atît mai bine, cu cît a fost susţinută mai activ de o capacitate de muncă (rezistenţă) fizică mai mare a persoanei în cauză. Totuşi, energia fizică predomină în funcţiile de execuţie, iar energia psihică în funcţiile de conducere, de concepţie, în cele didactice şi de cercetare ştiinţifică.

Pregătirea profesională [7] cuprinde suma cunoştinţelor teoretice şi practice, tehnice şi administrative, legate direct de specificul funcţiei respective. Un inginer şef, de exemplu, nu trebuie să aibă numai cunoştinţe tehnice. În egală măsură i se cer şi cunoştinţe administrative, de contabilitate, de economie politică etc. Funcţia de contabil de secţie implică şi anumite cunoştinţe tehnice, strict necesare pentru ca înregistrarea faptelor tehnice, din pur mecanică, să devină o lucrare conştientă şi critică. O bună cultură generală sporeşte valoarea pregătirii profesionale prin lărgirea orizontului, necesară mai ales în funcţiile cu caracter ştiinţific şi didactic sau de conducere. Tendinţa şi voinţa de a se perfecţiona prin studiul individual, teoretic şi practic, trebuie să anime pe toţi oamenii muncii, indiferent de profesiune, de specialitate sau de nivel de pregătire.

Inteligenţa [10] se caracterizează prin ascuţimea judecăţii, care se alimentează cu elementele procurate de spiritul de observaţie ajutat de spiritul de analiză [8], care disecă elementele observaţiei, acestea fiind apoi prelucrate de spiritul de sinteză [8], care le recompune în unităţi noi, originale.

Iniţiativa [11] este calitatea omului nou de a fi dinamic, inovator-progresist în gîndire şi acţiune. Este o calitate care împiedică stagnarea şi rutina. Ea asigură progresul.

Sociabilitatea [11] asigură desfăşurarea armonioasă a vieţii şi a muncii colective. Această calitate este necesară tuturor, dar cu deosebire acelora ce îndeplinesc funcţii de conducere. Ea presupune spirit de colaborare, de ajutor reciproc, fiind o caracteristică a omului calm, politicos, înţelegător, dar principial, nu egoist, nu invidios, nu încăpăţînat.

Este de dorit ca orice om să corespundă într-o măsură cît mai mare criteriilor de mai sus. Scopul educaţiei şi al instrucţiei intelectuale, morale şi pro-

fesionale într-un stat socialist este de-a face din fiecare om un cetățean cît mai valoros, după cum fiecare cetățean trebuie să se străduiască personal să atingă acest scop.

Pentru a putea ocupa o anumită funcție, nu este însă necesar ca persoana în cauză să aibă toate calitățile posibile în măsură maximă, dar este absolut necesar să le aibă cel puțin în măsura în care corecta îndeplinire a funcției pe care persoana respectivă o îndeplinește — sau va trebui să o îndeplinească — o pretinde. Dacă această condiție nu este îndeplinită, persoana nu corespunde funcției sau, mai bine-zis, nu este bine aleasă pentru această funcție [6]. Nu există oameni necorespunzători în mod absolut, ci numai oameni greșit plasați în muncă. Orice om posedă o sumă de calități care îl fac valoros într-o funcție sau alta.

Metoda expusă și ilustrată mai sus poate constitui pentru orice conducător un ajutor la repartizarea personalului nou angajat. Ea poate fi aplicată cu succes, atît în uzine, întreprinderi și instituții, cît și în școlile de orice grad [6], ca un auxiliar pentru aprecierea justă a aptitudinilor elevilor sau ale studenților, cum și pentru îndrumarea lor spre ocupațiile cele mai indicate pentru dînșii [12], fapt de mare importanță pentru dezvoltarea armonioasă a vieții lor personale și sociale. Satisfacția și randamentul, obținute într-o ocupație pentru care persoana în cauză corespunde ca pregătire, sînt mult mai mari decît într-o ocupație nepotrivită, cînd persoana este depășită sau funcția este cu mult inferioară facultăților sale.

Metoda propusă mai permite și analizarea personalului, existent, în raport cu funcțiile îndeplinite. Ea conduce la descoperirea defectelor și slăbiciunilor acestui personal și indirect la corectarea acestor defecte printr-o muncă de educație, prin dezvoltarea spiritului de răspundere socialistă față de munca și sarcinile încredințate, printr-o completare a gradului de instruire, prin școlarizare sau, în cazul cînd aceste acțiuni nu dau rezultatul dorit, la transferarea persoanelor în cauză într-o altă funcție, corespunzătoare capacităților pe care le are.

Cu ocazia acestei analize se pot descoperi calitățile deosebite ale unor persoane examinate, care le recomandă pentru funcții mai importante, cu răspunderi mai mari, cu o rază de acțiune mai corespunzătoare decît le oferă actuala lor ocupație. Metoda de lucru arătată permite astfel ridicarea cadrelor, ceea ce echivalează cu descoperirea unor valoroase rezerve de potențial uman. Metoda se încadrează oarecum în psihotehnică, fără însă să se poată proceda pe bază de teste [8] cu rezultate concret măsurabile, testele fiind înlocuite aici prin observații și aprecieri directe, mai mult sau mai puțin obiective. De aceea se recomandă ca aplicarea metodei, respectiv aprecierea calificativelor, să nu se facă de o singură persoană, ci de un colectiv, într-un spirit de înaltă răspundere. Aplicarea metodei sub o formă simplificată poate fi deosebit de utilă. Deseori un examen rapid al unei funcții, sau al unei persoane, privite prin prisma celor șase criterii specificate mai sus, poate aduce informații prețioase și poate clarifica prompt o situație.

Ceea ce se apreciază că ar merita să fie reținut în primul rînd, din cele de mai sus, este *metoda*, care este generală, fiind adaptabilă oricărei situații, prin adoptarea unor criterii de apreciere convenabil alese, pentru care se dau în continuare, ca exemple, un număr de perechi de aspecte antagoniste, capabile de

a circumscrie destul de strîns tabloul ideal al funcţiei, respectiv cel real al persoanei, aspecte utilizabile, eventual, şi pentru completarea fişei personale :

— conştiincios	— neglijent, superficial
— ingenios	— rutinier
— interesat	— apatic
— spirit ştiinţific	— spirit practic
— adaptabil	— greoi, conservator
— conştient de valoarea sa	— încrezut
— pretenţios	— modest
— vrednic	— comod
— ordonat	— împrăştiat
— săritor	— indiferent
— rapid	— lent
— preocupat de fond	— formalist
— receptiv la critică	— încăpăţînat
— curajul răspunderii	— se acoperă (laş)
— iniţiativă	— birocrat, conformist
— dexteritate manuală	— nepriceput la munca manuală
— îşi apără subalternii	— nu-şi apără subalternii
— vicios (care viciu)	— nevicios
— activitate de cercetare	— activitate de rutină
— bun, omenos	— rău, crud, răzbunător
— tiranic	— democrat
— imaginaţie creatoare	— spirit plat

Aplicarea metodei propuse în prezenta lucrare poate determina o mai bună alegere a cadrelor, respectiv o mai corectă repartizare a lor în muncă şi prin aceasta ea poate contribui, fără nici un fel de alte cheltuieli suplimentare, la ridicarea randamentului calitativ şi cantitativ al muncii sociale din ţara noastră — scopul final al organizării ştiinţifice a producţiei şi a muncii.

BIBLIOGRAFIE

1. Ceauşescu Nicolae, *Expunere cu privire la programul P.C.R. pentru îmbunătăţirea activităţii ideologice, ridicarea nivelului general al cunoaşterii şi educaţiei socialiste a maselor, pentru aşezarea relaţiilor din societatea noastră pe baza principiilor eticii şi echităţii socialiste*, 1971.
2. Chellerstein S. G., *Problema psihologiei muncii*, „Psihologia în U.R.S.S.", Ed. ştiinţifică, Bucureşti, 1963.
3. Korolov A. G., Meaşinkov V. N., *Particularităţile psihice ale omului*, Ed. didactică şi pedagogică, 1963.
4. Ignatiev I. E. (sub. red.), *Probleme de psihologia personalităţii*, Ed. didactică şi pedagogică, Bucureşti, 1963.
5. Mărgărit L., *Al doilea doctorat la Dr-ului R.*, „Scînteia" nr. 7881/21.02.1970.
6. Piaget J. *Psihologia inteligenţei*, Ed. ştiinţifică, Bucureşti, 1965.

7. Popescu-Neveanu P., Fischbein E., *Psihologia generală*, Editura didactică şi pedagogică, Bucureşti, 1965.
8. * * * *Psihologia pedagogică*, Ed. didactică şi pedagogică, Bucureşti, 1962, p. 61.
9. Wanyorek Constantin, *Standardizarea şi tehnica nouă*, „Standardizarea", nr. 3/1959, p. 105—110.
10. Wanyorek Constantin, *Analiza operativă a producţiei şi descoprirea rezervelor interne*, „Tehnica nouă", nr. 65/1956.
11. Wanyorek Constantin, *Teoria modului de lucru ştiinţific*, „Construcţia de maşini", nr. 12/1966, p. 641—645 şi nr. 4/1967, p. 187—192.
12. Wanyorek Constantin, *Bacalaureatul, constatări, reflecţii, propuneri*, „Revista de pedagogie", nr. 1/1971, p. 106—108.

ÎNVĂŢĂMÎNT COMBINAT GENERAL-SUPERIOR IN SUEDIA. În Suedia au fost introduse, în mod experimental, în cîteva universităţi, forme de învăţămînt mixt în care elevii/studenţii dobîndesc în acelaşi timp instruirea generală la nivel secundar şi cea profesională la nivel superior. În anumite zile ale săptămînii participă la învăţămînt de cultură generală, sau în alte zile la un învăţămînt profesional la nivel universitar. Pînă în prezent au fost experimentate 8 combinaţii de acest fel. Una din concluziile experimentului o constituie necesitatea de a modifica structura disciplinelor gimnaziale, pentru a putea stabili o corelaţie cît mai bună între cele două forme de învăţămînt.

* * *

IZVOARELE PEDAGOGIEI — este denumirea unei interesante colecţii a cărei publicare a început în 1972 de către Editura didactică din Budapesta. Se pun astfel la dispoziţia cadrelor didactice, a studenţilor şi a marelui public lucrări aparţinînd celor mai reprezentativi pedagogi ai secolului XX. Printre aceşti pedagogi sînt incluşi şi acei care, deşi şi-au început activitatea în secolul al XIX-lea, au continuat-o în secolul nostru şi care prin operele lor se încadrează în spiritul pedagogiei acestui secol. Colecţia este îngrijită de D. Vág Ottó, docent la Universitatea din Budapesta.

* * *

UNIVERSITATEA ŞI EDUCAŢIA PERMANENTĂ va fi tema unui colocviu ce se va organiza, în 1974, de către Comisia naţională elveţiană pentru UNESCO. Acest colocviu va fi continuarea celui organizat, în 1972, la Grenoble (Franţa), în întîmpinarea *Conferinţei mondiale pentru educaţia adulţilor* (Tokio, 1972).

PENTRU O AUTENTICĂ EDUCAȚIE ARTISTICĂ PLASTICĂ A ELEVILOR

Prof. ION N. ȘUȘALĂ
Șc. generală nr. 198 — București

În acțiunea de modelare a personalității umane, școala are la dispoziție diferite limbaje : al sunetelor, al cifrelor, al mișcării etc. Înzestrarea fiecărui elev cu un sumum de instrumente operatorii * pentru toată viața, indiferent de profesia practicată, face, după cum se știe, obiectul unor discipline speciale, cu caracter obligatoriu, pe toate treptele învățămîntului de cultură generală. Privit din acest unghi, al eficienței lui sociale, formative, învățămîntul general trebuie să se bazeze, fără ierarhizări și, mai ales, fără limitări discriminatorii de circumstanță, pe absolut toate limbajele, — între acestea, și pe cel al artelor plastice, mai precis, pe caracterul expresiv și simbolic, semnificant al culorii — liniei — formei spațiale. Chestiunea nu este un moft ; motive de ordin psihologic, în primul rînd, fac din aceasta o necesitate obiectivă.

Ființa omenească este prin excelență umană pentru că își cultivă permanent sensibilitatea ; înainte de toate prin artă. Unele cercetări de psihologia artei [1] atrag însă atenția că influența mediului autentic artistic (folcloric sau de autor) este determinantă tocmai la vîrstele de acumulări definitorii, deci la vîrstele școlare. Mai mult, în ameliorarea raportului dintre om și mediu, limbajul artelor plastice, cum o demonstrează pretutindeni toate acele preocupări numite design ori artă ambientală **, are de jucat un rol social tot mai important.

Însăși dezvoltarea civilizației actuale în tendința ei de a fi tot mai mult a vizualului impune o educație plastică cu pregnante valențe practice, formative ; cu alte cuvinte, o educație care să dinamizeze procesele psihice creatoare, prin excelență individuale, pentru a oferi fiecărui elev o largă deschidere către munca de finalizare estetică superioară a tuturor produselor materiale și spirituale ale viitorului.

Evident, renovarea conținutului și a metodelor învățămîntului în ansamblul său vizează tocmai această legătură osmotică a școlii cu viața, cu practica. Fiind o chestiune de maximă responsabilitate, aceasta nu poate face abstracție de „desen".

---

* Presupun un sistem de cunoștințe și deprinderi fundamentale atît pentru sine cît și în folosul celorlalte limbaje de dobîndire a informației umane esențiale (de cunoaștere a relațiilor matematice, a scrisului etc.).

[1] Wolfgang Metzger, în vol. „Educația privirii", editat de Gyorgy Kepes, Bruxelles, 1967.

** Între design (plan, intenție, proiect) creație care îmbină armonios cerințele tehnice cu legile artei, și arta ambientală (arta amenajării, ameliorării estetice a mediului de viață și de muncă) există o relație de interdependență.

Problema care se pune însă este dacă obiectul de învățămînt al acelor faimoase abilități bazate pe imitație ar mai fi apt să faciliteze însușirea limbajului artelor plastice, dacă așa cum este conceput de pedagogia tradițională mai poate satisface exigențele actuale.

a) *Renovarea concepției (o disciplină care, luînd în considerație psihologia copilului, începe cu limbajul culorii).*

Trebuie să recunoaștem că de multă vreme, și din păcate și astăzi, desenului i se cere[2] să fie studiu de aparențe și exactități, de proporții și de perspectivă (evident, euclidiană) să slujească adică niște sarcini care nu au nimic comun cu natura copilului și cu acel univers îndelug ignorat, neexplorat, al gîndirii și inteligenței plastice, să eludeze practic chiar principiul general didactic, pe care chipurile se întemeiază, respectarea particularităților de vîrstă și individuale. Pentru că, ce poate fi mai fals, și aș spune de condamnat în această acțiune, decît să ceri copilului, și culmea, de la vîrsta jocurilor și viselor celor mai fabuloase, să observe conture, să se chinuie cu linii care nici pentru adulți nu sînt ușor perceptibile[3], de fapt să imite (copieze) modelul desenat de educatoare sau de învățător.

Eroarea este fundamentală. Ea vine de la conceperea minții copilului ca pe o „găleată"[4] în care „datele obținute prin simțuri" sînt depozitate și prelucrate ulterior. Ignorîndu-se și adevărul elementar că forma, senzitiv vorbind, este mai ales culoare și nu contur[5], se practică un sistem care anulează candoarea și sensibilitatea proprii copilăriei, obiectul desenului fiind nici mai mult nici mai puțin decît „reflectarea realității"[6].

Copilul, însă, „nu are de descoperit o realitate în sine, un lucru ca să spunem așa concret, ci de dezvoltat facultăți active de reprezentare și de construit un univers pe două planuri distincte: perceptiv și reprezentativ"[7]. De aceea, reconsiderînd dialectic psihologia copilului de astăzi, educația artistică plastică trebuie să înceapă de la grădiniță (și să continue și în primele clase primare) cu „descoperirea" culorii după părerea noastră, limbajul plastic de bază al copilăriei; prin culoare se va reuși, mai adecvat, sensibilizarea celorlalte elemente fundamentale ale limbajului plastic: linie, formă spațială etc. Dar nu numai atît. Teoreticienii educației acordă desenului, liniei, doar un rol ideografic și nu unul semnificant, de semn plastic în ultimă analiză; la fel și culorii, tot impresiv, de culoare locală și nimic mai mult. Să ne mai mirăm de sterilitatea[8] metodelor și

---

[2] După Pedagogia generală, de *Victor Țircovnicu* și *Vasile Popeangă*, Editura didactică și pedagogică, București, 1972, p. 386 și 391, „desenul" trebuie să dezvolte „spiritul de observație și priceperea de a reda prin desen obiecte din realitate", să contribuie la „asimilarea tehnicii perspectivei, stabilirii conturului și al coloritului (evident, local — n.n.).
Formulări similare sînt și în lucrări ca: *Metodica predării desenului și modelajului în grădinița de copii*, de A. V. Lovinescu, *Metodica predării desenului la clasele I—IV*, de Ana Pașca etc.

[3] Goya, citat de J. Adhémar în *Catalogul Expoziției Goya* de la Biblioteca Națională din Paris, 1935: „Găsim oare linia în natură? Eu nu văd decît corpuri luminate sau nu, planuri care se îndreaptă sau se depărtează de mine, reliefuri și adînciturі".

[4] Etichetarea aparține lui K. R. Popper (cit. de E. H. Gombrich, în „Artă și iluzie", Editura Meridiane, 1973, p. 65).

[5] Fr. Șirato, *Incercări critice*, Editura Meridiane, 1967, p. 268. „E vorba de senzația optică primordială, de culoare întîi, de formă în urmă".

[6] Victoria Pieptan, *Desenul, ca reflectare a realității*, „Tribuna școlii", nr. 119/1973.

[7] Pierre Francastel, *Realitatea figurativă*, Ed. Meridiane, 1972, p. 185.

[8] Vincent van Gogh, *Scrisori*, vol. I, Ed. Meridiane, 1970, p. 217: „Începi cu desenul și completezi apoi conturul (cu culoare — n.n.). Tocmai ceea ce aș vrea să numesc procedeul steril".

procedeelor de studiu ? Predat încă după aceste dogme bazate pe o sumă de erori, desenul amenință să devină și desuet [9].

Încercarea noastră vizează deci esența, concepția. Nu este vorba de ceea ce se înțelege în mod curent prin această denumire, desen, anacronică din toate punctele de vedere (concepție, obiect, metode), nici de acea neinspirată alăturare „desen artistic și desen tehnic" [10], ci de un nou obiect de învățămînt pe care l-am numi (precum „matematică" — fără pretenția de a se „produce" matematicieni, „limbă și literatură română" — fără a fi neapărat disciplină de geneză scriitoricească) pur și simplu „arte plastice".

b) *„Bătălia" hotărîtoare : enunțarea specifică a materiei, determinarea obiectului propriu*

Absența unei literaturi pedagogice de referință teoretică la obiect face temerară renovarea pe care o propunem. O dovedește printre altele însăși acțiunea de modernizare a programelor de desen, dezbaterea lor evidențiind starea de dezorientare și confuzii care domnește la colegii noștri de la grădiniță și de la clasele I-IV, și nu numai în rîndurile lor, fără să fie cineva vinovat de aceasta.

Confruntarea principială cu vechea concepție are loc pe tărîmul obiectului, al enunțării tematice. În locul a ceea ce ar trebui să fie concepere științifică, în termenii limbajului plastic, a conținutului, se recomandă și se practică o tematică narativă, în accepțiunea ei literară, de împrumut, deci nespecifică și care a lăsat multora impresia că profesor de desen poate deveni oricine oferă elevilor, de pildă, o oală și un măr și le spune „desenați cît mai exact ceea ce vedeți" sau „ilustrați ceea ce v-am citit".

Sigur, nimeni nu pretinde că se poate lipsi de subiecte ori de „povești" — mai ales la preșcolari și la școlarii mici —, dar acestea trebuie să fie doar — ceea ce sînt și în artă — pretexte, prilejuri pentru exersarea diferitelor aspecte de limbaj sau pentru însușirea treptată a diferitelor procedee tehnice și, de ce nu, stilistice. Să ne înțelegem : în școală le cerem copiilor să studieze, nu să creeze în sensul elaborării plastice la vîrsta maturității pe baza unui concept, a unei idei, adică nu ne putem permite să ne hazardăm, pretinzîndu-le să scrie, să zicem, înainte de a învăța cel puțin alfabetul.

Nu este vorba nici de înlocuirea unei dogme cu alta, ci de conturarea conținutului tematic specific al *artelor plastice* prin edificarea teoretică a unei mișcări practice înnoitoare care a cuprins un mare număr de profesori din toate generațiile. În consecință, enunțarea temelor ar putea fi : posibilitățile de expresie ale punctului ; tente și valori ; degradeuri și grizări ; efectul termodinamic și efectul spațial al culorilor ; pasajul ; „tratarea" grafică-picturală-decorativă ; game simple și acorduri de două, trei și mai multe culori, armonia prin contraste (contrastul calitativ și omologia, contrastul cantitativ și coeficienții de luminozitate, contrastul în sine și juxtapunerea, contrastul clar-obscur și modelarea, contrastul complementar și „ruperea" tentelor, contrastul cald-rece și modelarea, contrastul

---

[9] O spun chiar elevii în ancheta *Dacă timpul ar fi ca un elastic* realizată de C. Gîrmacea, „Tribuna școlii", nr. 126/1974.

[10] Dumitru Gheorghiu, *Desenul tehnic — obiect de învățămînt*. „Tribuna școlii", nr. 127/1974. În articol se pune problema „despărțirii" și e foarte bine. Desenul tehnic trebuie și poate fi disciplină școlară de sine stătătoare. El nu are nimic comun cu limbajul plastic. Și nu e deloc rău să fie predat chiar de cei care beneficiază de aportul lui, adică de profesorii-maiștri în limitele de ore rezervate disciplinelor practice. Aceasta nu înseamnă că profesorul de desen nu-l poate preda ; din contra, unii s-au specializat în aceasta. Dar e mai firească și logică o asemenea rezolvare.

simultan şi amestecul optic) ; locul şi direcţiile calităţilor ; transformarea expresivă — liniară şi coloristică — a suprafeţei ; figura de rapel şi echilibrul asimetric ; gradaţia ca antisimetrie ; contraposto-ul, compoziţia închisă ; compoziţia deschisă ; compoziţia cu mai multe centre de interes ; forme spaţiale ergonometrice ; sistem-structură-funcţie-formă ; modelare prin eliminare-adăugire, secţionare, suprapunere, multiplicare, asamblare, compresie, amprentă ; elemente de „origami" şi „ikebana" ; ornamentul şi simplitatea formei ; arta obiectuală şi combaterea Kitsch-ului etc.

Adoptarea acestui punct de vedere nou, de enunţare specifică a conţinutului, va uşura şi structurarea materiei pînă la sfîrşitul clasei a VIII-a, fără a mai fi rigidă sau exclusivistă această operaţie ; se va putea pune ordine şi în exersarea diferitelor tehnici (inclusiv a celor care se adresează şi tactilului), începînd, evident, cu cunoaşterea timpurie, de la grădiniţă, a posibilităţilor pe care le oferă principalele materiale şi ustensile (adecvate) cu care lucrează. Ne gîndim înainte de toate la înlocuirea creionului cu pensula şi a culorilor dure cu cele pe bază de apă ori în stare fluidă (acuarela, guaşa, tempera, tuşul, „flaumasther"-ul etc.) la grădiniţă şi la clasele mici, dar şi la alte mijloace pe care de multă vreme le reclamă nevoile actuale de sensibilizare a vizualului şi a tactilului. Cîte n-ar fi de îndreptat sau de inovat în acest sens ! În fine, în locul unor grupări neesenţiale (ca : „desen după natură" sau „în prezenţa naturii", „desen decorativ", „desen din memorie şi imaginaţie" etc.) se pot practica forme care să exprime mai adevărat noul conţinut, cum ar fi : exerciţiul-joc, compoziţia (în materiale definitive), proiectul (inclusiv lucrarea de artă ambientală sau de design, la clasele mai mari). Discuţiile sau demonstraţiile de tehnică şi de expresie plastică vor putea fi susţinute de proiecţii sau de analize pe opere de artă autentice. Fără a se transforma în lecţii propriu-zise de istoria artei, elevii vor fi mai bine şi mai organic familiarizaţi cu diferitele stiluri de-a lungul meridianelor şi timpului, prin aceste incursiuni de decodificare făcute în introducerea sau, la nevoie, în timpul desfăşurării activităţilor practice.

Cu alte cuvinte, temele de studiu pot şi trebuie să fie „probleme" plastice care să pună în mişcare facultăţile de reprezentare ale copiilor, nu reprezentările ca atare ***, nici măcar pentru a se verifica corectitudinea lor documentară (aceasta este treaba altor obiecte de învăţămînt). Formele de expresie ale artei inclusiv cele util-funcţionale şi consecinţa de comportament estetic cotidian — gustul — iau naştere din artă. Numai plecînd de la această premisă se poate asigura acea emulaţie generală care să-i cuprindă deopotrivă şi pe cei neştiuţi dar dotaţi într-ale plasticii, dar şi pe toţi ceilalţi care, profesional, se vor îndrepta spre domenii de contingenţă cu vizualul şi tactilul. De fapt, aşa se va putea face şi o orientare profesională în cunoştinţă de cauză, plecînd de la aptitudini dovedite. Sigur şi imitaţia (esenţa concepţiei tradiţionale) poate da naştere la unele abilităţi, dar acestea nu vor putea depăşi corectitudinea exterioară a „modelului", nu vor fuziona în creativ. Societatea noastră cere şcolii un alt tip de personalitate, creatoare, indiferent de domeniul de afirmare, a omului tot mai profund solicitat, implicat estetic şi moral. N-ar strica, în acest sens, să ne amintim cuvintele lui Diderot : „O naţiune la care s-ar învăţa desenul aşa cum se învaţă scrisul, le-ar

*** Cei care pretind aceasta sînt puşi întotdeauna în situaţia acelui profesor care „obligînd" copii de 6—7 ani să „deseneze după natură" o oală ţărănească, aceştia au „redat-o" în cu totul alte proporţi decît cele „predate" şi cu coada altfel decît era în „poziţie".

întrece curînd pe celelalte în toate artele gustului". S-ar putea ajunge aici[11] dacă, pe lîngă o schimbare conceptuală şi de obiect preconizate, s-ar face şi o reevaluare atentă şi amănunţită, la nivelul exigenţelor estetice actuale, a tuturor metodelor şi procedeelor de studiu, de atelier, pentru ca măiestria profesorului de arte plastice să fie deopotrivă şi artistică şi didactică.

c) *O perioadă de trecere: renunţarea la materialele, metodele şi procedeele anacronice.*

După cum se ştie, procesul de elaborare artistică plastică la toate vîrstele şcolare este simultan (în aceeaşi lucrare, indiferent dacă e prima sau ultima, se pun mai multe probleme plastice deodată) şi unic, copilul nerepetînd niciodată, chiar dacă e pus în faţa aceleiaşi teme plastice. O îndrumare care, ţinînd seama de specificul dezvoltării gîndirii şi sensibilităţii plastice, porneşte de la fiecare elev în parte, îmbină stimularea nelimitată a manifestărilor individuale plurivalente de afirmare creativă cu exigenţele muncii, foloseşte metode şi procedee suple, adecvate. Pe de altă parte, educatorul de artă are de luat în seamă condiţiile materiale existente în şcoală (care vor amîna sau, din contră, vor grăbi abordarea uneia sau alteia din temele plastice), de tradiţiile locale şi o anumită experienţă vizuală şi tactilă specifice zonei folclorice respective (ce vor duce la o dozare corespunzătoare a conţinutului) şi, într-o mare măsură, de opţiunile copiilor potrivit cu înclinaţiile, experienţa şi puterea lor de asimilare (care vor determina ordinea şi ritmul de înaintare). De aceea, conţinutul tematic specific nu poate fi organizat într-o succesiune liniară sau concentrică ca la alte obiecte de învăţămînt, pregătirea profesională a educatorului de artă fiind hotărîtoare în acest sens.

Dar pînă la o posibilă generalizare a încadrării profesorului de arte plastice ca specialist pe toate treptele învăţămîntului obligatoriu este necesară o reciclare specifică a tuturor celor care se adresează copiilor prin intermediul acestui limbaj. Înainte de toate ar trebui să se renunţe la constrîngerile de tot felul, de la „aveţi grijă să desenaţi florile aşa cum sînt ele, micuţe de tot, mult mai mici decît copacii" la „nu depăşiţi conturul, nu deformaţi, nu puneţi multă culoare!" etc.

Imperios necesară este şi eliminarea acelor procedee tehnice devenite şi ele anacronice ca şi concepţia care le-a generat cum ar fi: păstrarea unor „imense" locuri albe, fără o justificare compoziţională, colorarea-curcubeu, murdărirea sau diluarea excesivă a amestecurilor pigmentare, acceptarea lucrărilor copiate după ilustrate sau fotografii etc.

Este timpul să se considere inoportune şi unele materiale ca: la copii şi la şcolarii mici — creioanele, fie ele şi „colorate", instrumentele geometrice, ştampilele cu imagini, caietul cu pătrăţele (pentru aşa-zisa „desenare" de pregătire a scrisului, dar făcută în orele de „desen"!), caietele cu „modele" ş.a., în genere tot ceea ce constrînge, limitează, traumatizează arbitrariul.

Aşadar, renovarea „desenului" nu este o problemă simplă. Ea se impune, însă, ca necesitate a reabilitării sensibilităţii artistice, a gîndirii şi inteligenţei plastice, a acestor premise fundamentale de dezvoltare a potenţelor creatoare ale omului de mîine.

---

[11] Gheorghe Achiţei, *Ce se întîmplă mîine?* Editura „Albatros", 1972. Cită nevoie de o schimbare radicală în educarea plastică adecvată a generaţiilor tinere o arată, pe lîngă unele salutare anchete publicate în presă, îndeosebi în Flacăra, Contemporanul, Scînteia, tot mai insistentele şi pertinentele luări de poziţie împotriva Kitsch-ului (în lucrarea cit.: „Fenomenul Kitsch", p. 88—96).

Laboratorul școlar de orientare*

Lucrarea își propune să abordeze problematica orientării școlare și profesionale din punct de vedere istoric, al problemelor de conținut și organizare, oferind totodată indicații de natură ergonomică referitoare la acțiunile de instituționalizare a acestor activități.

Primul capitol dezbate *problematica orientării școlare și profesionale moderne*, prin prisma noțiunii — și în același timp a acțiunii — de *asistență complexă*, care exprimă „o linie de acțiune decisă prin luarea în considerare a ansamblului de factori care intervin în condiționarea personalității sau a unei anumite situații" (p. 14). Prin acțiunea de asistență complexă se urmărește *consolidarea unei stări de sănătate fizică și psihică, favorizarea procesului de adaptare*, implicit ameliorarea relațiilor copil-familie, elev-școală, tînăr-societate, *crearea condiției psihologice de accesibilitate* pentru orice acțiune formativă desfășurată la nivel general.

Laboratorul școlar de orientare este considerat de I. Holban ca un *centru de asistență complexă*, în care se acordă prioritate problemelor de orientare (orientare socială, orientare școlară și orientare profesională).

Acțiunea de orientare socială, prin informațiile oferite tînărului, urmărește să dezvolte capacitățile necesare pentru înțelegerea și aprecierea justă a fenomenelor sociale și a cerințelor economiei naționale ; ea vizează „integrarea persoanei în viața socială, atașarea sa față de normele, instituțiile și valorile societății, participarea activă la realizarea deziderateloor comune (prin aderare diferențiată) și implicit la fixarea locului și rolului său social" (p. 51).

Această acțiune este dusă de școală, organizații de pionieri și tineret, asociații studențești, ale căror activități educative au un rol deosebit în orientarea socială a tineretului. La acestea se adaugă instituțiile publice care, folosind mijloace mass-media (radio, televiziune, presă etc.), desfășoară o activitate de informare în problemele sociale și implicit o acțiune educativ-orientativă pe această linie.

Acțiunile de orientare școlară urmăresc stimularea și activizarea potențialului aptitudional al copilului, ameliorarea relației elev-școală, asigurarea formării diferențiate și complete a personalității tînărului. Rolul orientării școlare rezidă în stabilirea formei de școlarizare cea mai adecvată copilului, în stabilirea unui raport adecvat între posibilitățile și aspirațiile copilului, pentru a evita situația de „falsă vocație". Acțiunile de conducere a copilului pornesc de la fondul de însușiri prezentate de copil (ereditar și dobîndit), urmărindu-se realizarea lor deplină. În aceste acțiuni de orientare trebuie respectat principiul autodirecționării, în sensul că orientarea școlară trebuie să ducă la aderarea copilului la acțiunile diferențiate ce se exercită asupra lui.

Cunoașterea copilului în vederea orientării sale școlare și profesionale necesită stabilirea unui „diagnostic pedagogic" prin abordare multidisciplinară. În scopul acestei cunoașteri ample s-au elaborat fișe pedagogice, instrumente utile de prezentare și sistematizare a informațiilor privind elevul, ca și pentru organizarea celor mai eficiente acțiuni formative.

A doua condiție obiectivă pentru desfășurarea activității de orientare școlară se referă la sistemul de organizare a școlilor. Tipurile de școli s-au diferențiat fie din necesitatea de adaptare a procesului de învățămînt la caracteristicile unor categorii de copii, fie din necesități social-economice. Orientarea unui elev spre o anumită categorie de școli este întotdeauna un act de orientare școlară.

În privința *factorilor* orientării școlare și profesionale, autorul subliniază importanța colaborării dintre școală și familie, iar în cadrul școlii se relevă rolul cadrelor didactice, al medicului, al psihologului și profesorului-diriginte în aplicarea *metodologiei* orientării pentru obținerea unei realizări depline a copilului.

Acțiunea de orientare profesională urmărește afirmarea pe plan social a tînă-

* Ion Holban, *Laboratorul școlar de orientare*, Editura didactică și pedagogică, București, 1973, 200 p.

rului asupra căruia s-au exercitat pe parcursul întregii perioade de şcolarizare acţiuni de formare şi conducere specifice. Orientarea profesională se grefează organic pe orientarea şcolară şi este prezentă în oricare din deciziile acesteia.

Decizia de orientare profesională reprezintă — după I. Holban — un act de bilanţ, care implică o confruntare între nivelul realizat de tînăr şi aspiraţiile acestuia, precum şi între nivelul realizat şi cel solicitat de o anumită activitate. În problema orientării profesionale, una din sarcinile şcolii o constituie informarea tînărului asupra formelor de activitate socială.

În capitolul al doilea al lucrării, I. Holban abordează problemele de organizare şi conţinut ale activităţii laboratoarelor din sectorul industrial, din cadrul şcolii — ca instituţie a orientării — ale cabinetului şcolar de orientare, ale centrului de asistenţă pedagogică, ale laboratorului de orientare şcolară şi profesională şi ale centrului metodologic.

Condiţiile vieţii moderne, prin eterogenitatea influenţelor exercitate asupra individului, fac necesară — după părerea autorului — apariţia *centrelor de asistenţă pedagogică* menite să contribuie la rezolvarea problemelor complexe ale copilului şi tînărului, pentru inserarea eficientă în societate.

Pe baza experienţei acumulate în cadrul laboratorului interşcolar de orientare şcolară şi profesională din Iaşi, înfiinţat în decembrie 1970, autorul prezintă succint cîteva date privind modul de organizare şi funcţionare a acestui laborator.

Capitolul al treilea al acestei lucrări, intitulat *Testul, principalul instrument de investigaţie în laborator*, îşi fixează drept obiectiv prezentarea succintă a valorii, dar şi a limitelor testelor în cadrul orientării şcolare şi profesionale. Prin adoptarea unui punct de vedere ergonomic, autorul oferă indicaţii ample asupra aspectelor ce trebuie respectate, pentru ca examenul psihologic prin metoda experimentală să se poată desfăşura în condiţii adecvate.

Alături de această metodă, este necesar să se utilizeze întregul ansamblu de metode (observaţia, conversaţia, chestionarul, anamneza etc.), ceea ce permite validarea rezultatelor obţinute prin teste. Confruntarea datelor obţinute prin examenul de laborator, prin metoda testelor, cu datele înregistrate prin analiza reuşitei şi integrării şcolare, cu datele medicale şi cu cele sociale, permite înţelegerea corectă a fiecărui caz. De asemenea, este necesară abordarea personalităţii sub cele mai variate aspecte ale sale, pentru a se distinge dominantele pe care le prezintă sub aspect aptitudional, temperamental, caracterial, motivaţional, sesizînd echilibrul stabilit la nivelul persoanei.

Prin problemele teoretice abordate şi prin indicaţiile de valoare principială sau de specificare concretă, lucrarea prezintă un real interes.

V. PREDA şi I. RADU

Noesis*

Înmănunchind lucrările însemnatelor manifestări ştiinţifice organizate în cursul anului 1973 de Comitetul român de istorie şi filozofie a ştiinţelor al Academiei Republicii Socialiste România, volumul *Noesis* înscrie în cuprinzătorul şi bogatul orizont valoric al culturii româneşti contemporane o prezenţă de o semnificaţie deosebită. El marchează abordarea pentru prima oară în literatura noastră ştiinţifică a statutului entităţilor abstracte atît în ştiinţele sociale, cît şi în ştiinţele naturii, problemă fundamentală a gîndirii şi cercetării ştiinţifice, implicînd frontal natura şi structura procesului abstracţiei, a demersului noetic.

Apărută sub conducerea şi îndrumarea unui comitet de redacţie întrunind concursul academicienilor Ath. Joja, Gr. Moisil, Şt. Bălan, S. Ţiţeica, Şt. Milcu, Al. Rosetti, E. Pop, Şt. Bârsănescu, al prof. Crizantema Joja, Fl. Cîmpan, I. Spielmann, şi sub îngrijirea secretariatului ştiinţific al prof. Adina Arsenescu — lucrarea tratează, de-a lungul celor circa 400 pagini tipărite în limbile de circulaţie mondială, un registru tematic axat pe filozofia şi istoria ştiinţelor şi

---

* *Noesis.* Travaux du Comité Roumain d'Histoire et de Philosophie des Sciences, Editura Academiei Republicii Socialiste România, 1973.

concretizat într-o variată problematică privind : statutul entităților abstracte, instituții culturale și științifice în Țările române înainte de 1866, gîndirea antropologică românească, dezvoltarea tehnicii pe teritoriul României, dezvoltarea științelor matematice în România, național și universal în creația științifică.

Volumul *Noesis* face prezente aspecte de bază ale contemporaneității, în orizont universal și național, supunînd meditației și analizei probleme la care în amintitele manifestări științifice ale Academiei Române și-au adus substanțiale contribuții o seamă de specialiști în domeniul științelor sociale și științelor naturii. Constituind conceptele fundamentale ale științelor, entitățile abstracte au fost aduse — datorită marei însemnătăți a problemei — în prim plan al cercetării de teoria logicii și matematicii contemporane. Exprimînd esența și elementul comun din datele realității și semnificînd abstractul și inteligibilul realului, entitățile abstracte nu sînt construcții arbitrare, ci ele au deopotrivă o puternică bază ontologică și logică-epistemologică. Corespunzînd unității ontologice a realității, entitățile abstracte redau structura și ordinea realului în procesul interacțiunii dintre obiect și aparatul cercetării, după cum în sistemul abstractizării și generalizării, concretizat în concepte, formalism matematic, ipoteze, legi, teorii, ele materializează activitatea constructivă, activă, creatoare, bogată în semnificații a intelectului uman.

Volumul *Noesis* aduce o bogată și multilaterală contribuție și în domeniul istoriei științelor, cu referire la istoria științei românești, cuprinzînd într-o variată paletă tematică un aprofundat și temeinic excurs în dezvoltarea academiilor și societăților științifice din țara noastră și o amplă prezentare și punere în lumină a realizărilor din diferite ramuri ale științei autohtone, ca cele privind gîndirea antropologică românească, tehnica și matematica în România, coordonatele naționalului și universalului în creația noastră științifică.

Preocupările de istoria științei întrunesc astăzi aportul pe plan mondial al unor cunoscuți gînditori și ele își au rațiunea în virtuțile științifice ale demersului istoric de a dezvălui natura și caracteristicile științei, dezvoltarea și liniile ei prospective, deoarece istoria științei — depășind factologicul — implică în mod necesar, organic, meditația filozofică.

Prin însemnătatea problematicii și valoarea studiilor, volumul *Noesis* al Academiei Române constituie o realizare deosebită. El poartă și pune în lumină o adîncă semnificație : aceea a personanței și dăinuirii specificului culturii noastre și a caracterului ei ascendent, ducînd pe noi trepte, prin cultura noastră socialistă, ceea ce a fost progresist și valoros în istoria existenței și afirmării poporului român.

ION ORGHIDAN

Pedagogia și școala în sistemul comparativ*

Lucrarea cuprinde un grupaj de articole comparative, ordonat pe următoarele secțiuni : pedagogie, învățămînt public, predarea disciplinelor, educația și instrucția politică, învățămîntul politehnic. În secțiunea de pedagogie, Wolfgang Brezinka și Wolfgang Mitter, abordînd tema complexă și foarte disputată în rîndul specialiștilor vest-germani, pedagogia vestică a secolului XX, se referă la conceptul de pedagogie, la dezvoltarea sa istorică, la principiile metodologice, la pedagogia ca știință, precum și la unele teze ale științei educației în prezent. Sînt prezentate teme ale pedagogiei marxist-leniniste ca : pedagogia-știință marxist-leninistă, realizările pedagogiei sovietice, preocupări actuale ale cercetărilor pedagogice. Se evidențiază și unele relații dintre pedagogia marxist-leninistă și pedagogia vestică, acțiuni întreprinse pe plan internațional pentru schimb de experiență, consultări, comunicări în cadrul organismelor internaționale de specialitate sau bilateral.

În cadrul secțiunii învățămîntului public, Helga Thomas și Baske Siegfried reliefează istoria și dezvoltarea

* *Pädagogik und Schule im Systemvergleich* redactat de Wolfgang Mitter, Verlag Herder KG Freiburg im Breisgau, 1974.

acestuia, cu accent pe țările industriale din Vest, oprindu-se asupra tendințelor actuale de reforme școlare, precum și asupra unor aspecte politico-sociale ale dezvoltării școlilor în Vest. Este prezentat și învățămîntul public al țărilor din Europa răsăriteană, cu accent pe cel sovietic, apoi pe cel din R.D.G., Ungaria, Polonia, Cehoslovacia. Sînt expuse principiile organizatorice de bază ale învățămîntului public din Est și Vest, tendința de dirijare a acestuia către problemele concrete, utile, practice, precum și influențele ideologice și politice exercitate asupra sa.

La secțiunea *Predarea disciplinelor*, Karlheinz Fingerle și Schiff Bernhard relevă modul în care se predă în școlile de cultură generală din țările vestice, cu accent pe conceptul metodologic pe probleme de cercetare în domeniul învățămîntului și pe experiența predării.

În ultima secțiune — *învățămîntul politehnic* — S. Jenker și R. N. Hertz se referă la concepții premarxiste despre acesta, precum și la principiile, dezvoltarea istorică și tendințele actuale ale învățămîntului politehnic în țările socialiste. Se mai ocupă și de latura practică a învățămîntului elementar în țările vestice: scopul urmărit, principiile, formele organizatorice, cu aprecieri și comparații.

Lucrarea constituie un documentar succint asupra unor probleme de pedagogie, util atît pentru specialiști, cît și pentru toți cei interesați în probleme de pedagogie, relevînd tendințele actuale ale dezvoltării științei pedagogice pe plan mondial. Este mai mult o reflectare a modului de abordare din anumite unghiuri a problemelor într-un anumit stadiu, decît o cercetare științifică din care să se poată trage concluzii comparative. Reține atenția, pentru specialiști, ultima secțiune, în care sînt tratate unele probleme actuale ale învățămîntului practic (considerat de autori în mod unitar învățămînt politehnic) din Suedia, S.U.A., Luxemburg și R.F.G. Se arată, de exemplu, că în Suedia elevii din clasa a VII-a efectuează o oră de orientare profesională săptămînal, 3—4 săptămîni de practică în producție, în fabrici și birouri administrative, în grădinițe de copii, magazine etc. În clasele VII—VIII elevii parcurg, la alegere, un curs elementar tehnic denumit „Munca în întreprinderi", care reprezintă 8—14% din orele afectate învățămîntului prin plan. În clasa a IX-a se formează grupe pe specialități după aptitudini, care au un program special, în cadrul căruia li se explică probleme legate de tehnică, comerț sau aspecte sociale. Din planul de învățămînt, 11% ore au caracter teoretic și circa 63% caracter practic-aplicativ. În aceeași manieră este organizat învățămîntul elementar în S.U.A. și în Luxemburg.

ELEONORA RĂDULESCU

Caiet metodic pentru predarea biologiei și activitatea independentă a elevilor la anul I liceu

Caietul metodic — cum modest se intitulează valoroasa lucrare în sprijinul predării biologiei și al activității independente a elevilor la anul I liceu — însumează două fascicule alcătuite și redactate de prof. *Ioan C. Voiculescu*, cercetător științific principal la Institutul de științe pedagogice și de prof. emerită *Cezara Popovici*.

Prefața specifică faptul că în atenția autorilor a stat (de-a lungul unei experiențe îndelungate și al unui studiu asiduu) concretizarea posibilităților predării biologiei prin realizarea unor tipuri cît mai variate de lecții care să contribuie, pe de o parte, la formarea gîndirii logico-științifice a elevilor, iar pe de altă parte, și în strînsă legătură cu aceasta, la formarea și dezvoltarea unor deprinderi practice de mare utilitate în pregătirea lor pentru viață.

Parcurgînd cele două lucrări, un prim element inedit atrage atenția: ele propun asemenea metode și procedee prin care lecțiile, în marea lor majoritate, se pot desfășura ca lucrări practice frontale de descoperire. Un vechi deziderat se transformă în realitate: elevul devine astfel principalul factor activ al orei. Este, de asemenea, un merit incontestabil al auto-

rilor faptul că aplicarea în practica predării a îndrumărilor metodice conținute (îndrumări care, măcar în treacăt fie spus, sînt modele de sistematizare) creează posibilitatea unei optime valorificări a laturilor pozitive ale programei și manualului actual. Astfel, putem remarca formularea care se face pentru prima dată a criteriului fundamental actual de clasificare științifică a lumii vii privind gradul de individualizare a substanței nucleare (organisme procariote — cu nucleu nediferențiat; organisme eucariote — cu nucleu distinct). Notabilă ni se pare, de asemenea, relevarea cu mai multă pregnanță a corelației dintre diferite tipuri de nutriție (chemosinteza, fotosinteza, heterotrofia saprofită și parazită). După cum nu poate scăpa neremarcat, în prezentarea ciclurilor evolutive ale fiecărei încrengături, faptul că fiecare lecție reia ca pe un laitmotiv raportul ontogenie-filogenie.

Pe de altă parte, *Caietele* înlesnesc depășirea unor deficiențe ale manualului: o mai unitară defalcare a lecțiilor pe teme, restabilirea încadrării spațiale și cronologice a unor teme (vezi *Bacteriile*, *Virusurile* etc.).

Dat fiind faptul că în aceste caiete metodice pentru biologie (pe cînd și pentru alte discipline?) planul fiecărei lecții are o anexă destinată activității independente a elevilor, consider că ar fi foarte util ca numărul de exemplare distribuit în școli să corespundă efectivului de elevi ai anilor I, astfel încît fiecare dintre ei să poată lucra pe un exemplar (în școlile din alte țări se pare că aceasta e o practică nu de acum și nu fără rezultate). Caietul metodic ar trebui să devină o anexă (o completare necesară) a manualului.

EUGENIA STAICU

O carte poloneză despre autodidaxie*

Preocupare prezentă de multă vreme în pedagogia românească — G. Aslan publică în 1912 *Educația prin sine însuși* — autoeducația a devenit o temă frecvent tratată în literatura noastră de specialitate și în cea de popularizare. Fără a ne referi și la diversele lucrări de îndrumare și documentare și în tehnica studiului individual, publicistica noastră din ultimii ani a oferit cel puțin 25 de contribuții asupra autoeducației — și în special asupra autodidaxiei — datorate unor pedagogi ca: Șt. Bârsănescu, V. Bunescu, I. Comănescu, Elena Maftei, D. Moroianu, Steliana Năstăsescu, D. Salade, Stanciu Stoian, L. Țopa, M. Vișan și alții.

Acest interes crescînd pentru aspectele pedagogice ale autodidaxiei își găsește îndreptățirea în condițiile vieții contemporane, al cărei dinamism nemaiîntîlnit în istorie și ale cărei solicitări și exigențe impun omului necesitatea educației și autoeducației permanente. Dacă odinioară autodidactul era un caz rar întîlnit și un exemplu demn de menționat, în epoca noastră el tinde tot mai mult să devină tipul „normal", obișnuit, al cetățeanului și profesionistului aflat în confruntare cu explozia informațională, cu rapida perimare a unor cunoștințe și practici, cu frecventele mutații din viața profesională și socială, cu neîntrerupta îmbogățire și diversificare a creației artistice. Educația permanentă și, implicit, permanenta autoinstruire a omului matur pentru optima realizare a multiplelor sale roluri de profesionist, de membru al unei familii și al unei comunități umane constituie o trăsătură și o cerință tot mai pregnantă a oricărei societăți moderne și, cu precădere, a societății socialiste.

În acest context, sînt de o ultilitate incontestabilă lucrările consacrate *autodidaxiei*, cum sînt cele ale pedagogilor români sus-menționați și cum este cea a cercetătorului Józef Póturzycki de la Institutul de cercetări pedagogice din Varșovia, de care ne ocupăm în continuare.

Autorul și-a conceput cartea intitulată *Învață singur. Despre tehnica autoinstruirii* ca un îndrumător pentru adulții dornici de autoinstruire, în care aceștia găsesc un bogat izvor de informații și recomandări referitoare la: necesitatea și esența autoinstruirii, posibilitățile, formele, sursele și cadrele instituționale

* Józef Póturzycki, *Ucz sie sam. O technice samokształcenia*. Wydanie *II poprawione i uzupenione*, Instytut Wydawniczy CRZZ, Warszawa, 1972. 276 p. (*Învață singur. Despre tehnica autoinstruirii*. Ediția a II-a îmbunătățită și completată).

în care ea este realizabilă, organizarea și tehnica muncii de autodidaxie. Cele 15 capitole ale cărții se îmbină și se completează reciproc într-o unitate strînsă, asigurată atît prin grija mereu prezentă de a servi interesele destinatarului — autodidactul adult — cît și prin competența pedagogică a autorului, familiarizat cu problematica complexă a autodidaxiei și bun cunoscător al condițiilor și factorilor din țara sa, favorabili procesului de autoinstruire.

În primul capitol al cărții *(Necesitatea și posibilitățile autoeducării)*, cititorii preocupați de propria lor instruire și cei interesați în abordarea problemei autodidaxiei de pe pozițiile pedagogiei găsesc o tratare subtilă a distincției dintre instrucție și autoinstrucție. Autoinstrucția este un proces ulterior instrucției școlare și întemeiat pe aceasta. Școala nu poate să ne învețe totul ; sînt probleme, idei, concepții și opere care devin accesibile integral sau în toată profunzimea lor de-abia pe baza unei experiențe de viață îndelung dobîndite, dar școala poate să ne asigure temelia autoinstruirii viitoare, învățîndu-ne cum să învățăm și cum să folosim știința în raport cu necesitățile personale. Autoinstrucția, deși începe din epoca școlarității, este un proces propriu, inerent și permanent al vîrstei adulte și se desfășoară în direcția unor obiective variate și aflate în continuă evoluție, pe un registru foarte larg de domenii posibile și în condițiile unei selecții care reclamă capacitate de orientare, pricepere, voință de a acționa și simț de răspundere. Se cuvine a sublinia insistența autorului asupra caracterului *activ* al autoinstruirii, în care autodidactului îi revine rolul complex și dificil de a-și alege conținutul, metodele, mijloacele și controlul muncii sale.

În ceea ce privește instituțiile din Polonia care ajută pe cei cuprinși în procesul autodidaxiei, aflăm din cartea lui J. Póturzycki date interesante și îmbucurătoare pentru noi : amploarea și diversitatea structurilor organizaționale care sprijină autoinstruirea celor ce muncesc sînt remarcabile în țara prietenă. Astfel, în anii trecuți, au funcționat : 400 de școli elementare pentru adulți cu 4 000 de cursuri pentru aproximativ 80 000 de cursanți ; 274 de licee serale sau prin corespondență pentru 135 000 de elevi adulți, 1 328 de școli profesionale cu peste 300 000 de participanți, 916 licee profesionale pentru adulți — așa-numitele „technikum" — cu aproximativ 140 000 de cursanți.

Pe lîngă aceste instituții școlare, în sprijinul autodidaxiei se află numeroase instituții culturale de diferite nivele și domenii : universitățile populare sau muncitorești ; universitățile speciale pentru părinți ; cercurile pe anumite interese și cluburile ; asociațiile culturale care organizează excursii, conferințe și întîlniri cu diverși specialiști ; muzeele, bibliotecile, teatrele, cinematografele, radioteleviziunea, editurile, presa (mass-media).

Cititorului interesat în perfecționarea muncii sale de autoinstruire autorul îi face recomandări utile în legătură cu organizarea activității sale orientate către țeluri precise și adecvate personalității proprii, în legătură cu alegerea formelor și metodelor pentru atingerea țelului stabilit. Este de remarcat minuțiozitatea cu care sînt analizate, în cuprinsul capitolelor, într-un mod accesibil și cu exemple clarificatoare și convingătoare, valențele educative ale unui mare număr de elemente ale vieții culturale, precum și modalitățile de utilizare optimală a acestora în scopul autoinstruirii. În acest sens, cartea tratează : folosirea sălii de lectură și a bibliotecii ; folosirea cuvîntului tipărit, cu diferite moduri de lectură și cu diferite grade de înțelegere ; folosirea cuvîntului rostit în prelegeri și în discuții ; luarea notițelor ; folosirea ilustrațiilor, hărților și a altor materiale grafice ; folosirea muzeelor și expozițiilor ; autoeducarea prin turism ; utilizarea filmului, televizorului și a aparatului de radio în autodidaxie ; rolul teatrului și al artelor plastice în autoinstruire ; formele și metodele de exprimare orală și grafică, în diferite situații de examinare și control, a științei acumulate prin autodidaxie.

Nu lipsesc din lucrare nici recomandările asupra unor aspecte aparent minore, dar de reală importanță pentru eficiența muncii de autoinstruire : organizarea ambianței, a orarului și a setului de instrumente indispensabile (dicționare, atlase etc.) în studiul individual la domiciliu ; luarea unor măsuri în cadrul a ceea ce am putea denumi „igiena auditiei și televizionării" ; însușirea unor „tehnici" elementare de vizionare a spectacolelor cinematografice și teatrale sau de vizitare a expozițiilor și muzee-

lor ; organizarea expunerilor orale și scrise pentru atestarea și valorificarea rezultatelor autoinstrucției.

Desigur că în sfera autodidaxiei pot fi cuprinse numeroase alte acțiuni : audierea muzicii, autoinstruirea și exercitarea morală, practicarea sporturilor și „autoeducația fizică", folosirea conținutului instructiv-educativ al propriului „hobby" (filatelie, grădinărit etc.).

Evident, autorul nu și-a propus să epuizeze vastul spectru de posibilități pe care viața modernă le oferă autodidactului, ci i-a pus acestuia la dispoziție un ansamblu de concepte, idei și tehnici primordiale și indispensabile oricărei munci de autoinstruire. Și, mai ales, ca pedagog, autorul a atras atenția celui pornit pe făgașul autodidaxiei asupra unor condiții esențiale pentru eficiența propriei activități : conștiința țelului în autoeducare ; înțelegerea și asimilarea conținuturilor instrucției cu ajutorul unei gîndiri active ; claritatea unei poziții proprii față de cele învățate ; activitatea multilaterală, constînd în folosirea rațională a tuturor căilor posibile de instruire, inclusiv și — spunem noi — „în mod deosebit" a căii de căutare activă, de descoperire și cucerire a cunoștințelor noi.

Sîntem întru totul de acord cu ideea care se degajă din întregul volum și anume că, în autodidaxie, importantă este gîndirea activă și activitatea sistematică, indiferent de vîrstă. Parcurgînd cartea lui J. Póturzycki, în care sînt reunite numeroasele posibilități ce stau la îndemîna omului avid de continuă depășire de sine, ți se conturează această imagine : că asemenea legendarului Midas, care prefăcea în aur tot ceea ce atingea — dar cu mai mult folos decît el — omul contemporan preface sau poate preface tot ceea ce atinge în sursă de autoeducație.

TIBERIU POPESCU
MARIA STOIDE

Metodica predării limbii engleze*

Lucrarea, elaborată printr-o competentă și eficientă colaborare de Eva Semlyen de la Catedra de metodică a Universității din Cluj și de David J. Filimon de la Stockton State College, Pomona, New Jersey, nu este numai un obișnuit curs de metodică a predării limbii engleze, ci poate fi considerată, pe drept cuvînt, un valoros îndrumător metodic de tehnologie didactică modernă pentru profesorii de limba engleză, cărora li se adresează în special, dar și un prețios ghid cu numeroase și utile sugestii și pentru profesorii de alte limbi moderne : franceză, germană sau rusă.

Bazată pe o actuală și bogată bibliografie (200 titluri, dintre care 70% titluri engleze și americane, 25% române și 5% din alte limbi), precum și pe o amplă, valoroasă și competentă experiență, se mai remarcă prin cîteva calități demne de relevat : o concepție metodică fundamentată pe cele mai moderne teorii lingvistice și psihopedagogice ; o bogată valorificare și aplicare a rezultatelor celor mai noi date ale teoriilor lingvistice moderne ; prezentarea unui mare număr de modele de lecții de tipuri și structuri diferite ; o amplă exemplificare în toate capitolele ; scheme, grafice și ilustrații sugestive și utile.

Sistematic organizate, în capitole și subcapitole, problemele metodice tratate sînt grupate în 14 capitole. Dintre acestea, 5 capitole tratează probleme mai generale, cu aplicare în predarea tuturor limbilor moderne, iar 9 capitole sînt consacrate special predării limbii engleze. Dar nici cele cinci capitole cu caracter mai general nu sînt lipsite de exemple și de interes pentru predarea limbii engleze și nici cele nouă capitole care se referă în special la studiul limbii engleze în școală nu pot fi lipsite de interes pentru un profesor de altă limbă modernă.

Astfel, capitolul I, tratînd *Relația dintre metodologia învățării și predării limbilor moderne și alte științe (The Relation of Foreign Language Teaching Methodology to Other-Sciences)*, prezentînd legătura cu lingvistica, expune cîteva din teoriile gramaticale moderne, referindu-se în special la gramatica structuralistă și la cea transformațional-

* *Metodica predării limbii engleze*, București, E.D.P., 1973, 287 p.

generativă. Sînt menționate apoi legătura metodologiei cu teoriile psihologice moderne privind învățarea, în general, și a limbilor, în special, precum și relațiile cu alte științe.

Capitolul II, de mai mici proporții, tratează *scopul și obiectivele studiului limbii engleze în școlile secundare (Aims and Objectives in Teaching English in Secondary Schools)*, prezintă sistemul de cunoștințe, priceperi și deprinderi care se vor da elevilor în timpul studierii limbii engleze. Economia lucrării nu a permis o tratare mai amplă și mai argumentată a sarcinilor studiului unei limbi moderne. O argumentare mai amplă a laturilor formative ale studiului unei limbi moderne, în general, ale limbii și literaturii engleze, în special, ar fi oferit o calitate în plus acestei lucrări.

Capitolul III este unul din cele utile tuturor profesorilor de limbi moderne, prezentînd un istoric al *Metodelor folosite în predarea limbilor străine*, argumentînd documentat eficiența fiecărei metode prezentate : metoda de traducere — gramatică, metoda intuitivă, metoda directă, metoda orală, expunînd și tendințele noi în metodologia învățării limbilor moderne : metoda audio-vizuală, audio-lingvală, perspectivele gramaticii transformaționale. Capitolul se încheie prin prezentarea sistemului de învățare a limbii engleze în România. După aceste capitole, care tratează probleme comune predării și studierii tuturor limbilor moderne, dar sprijinite pe exemple specifice limbii engleze, capitole bazate pe cele mai moderne teorii ale învățării unei limbi moderne, urmează cîteva capitole specifice studiului limbii engleze, dar care, adaptate specificului fiecărei limbi moderne, constituie capitole necesare oricărui manual de metodologie a unei limbi.

Capitolul IV — *Pronunțarea* — tratează importanța și particularitățile sistemului specific fonologic al limbii engleze în comparație cu al limbilor română, ungară și germană. Numeroasele exemple și sugestii pentru exercițiile introduse în lecțiile introductive întregesc calitățile acestui capitol.

Capitolul V — *Vocabularul* — după scurte și precise date privind vocabularul activ și pasiv, aduce numeroase și utile indicații metodice cu privire la posibilitățile de introducere a cuvintelor noi în exprimare și a tehnicilor de explicare și interpretare a cuvintelor, dîndu-se și o complexitate de exemple.

Deosebit de interesante, convingător documentate și argumentate sînt capitolele VI și VII : *Gramatica* și *Gramatica generativ-transformațională în învățarea limbii engleze*. Aducînd în discuție cele mai noi teorii în cercetarea gramaticii : gramatica structurală și gramatica transformațional-generativă, sînt expuse utile și valoroase indicații metodice pentru aplicarea acestor teorii într-o învățare mai eficientă.

Capitolele VIII, IX, X : *Vorbirea*, *Citirea* și *Scrierea*, după prezentarea argumentată a fiecărui aspect al învățări unei limbi, prezintă numeroase indicaț metodice privind modalitățile dezvoltări deprinderilor de vorbire, citire și scriere, precum și variate și interesante exerciții din fiecare categorie.

Capitolul XI — *Tipurile de lecții în predarea limbii engleze* — prezintă un bogat material util studiului oricărei limbi moderne. Aducînd sugestii de modernizare a diferitelor tipuri de lecții, cu numeroase exemple, capitolul oferă modele de lecții în care se aplică tehnologii moderne, ca exerciții structurale, mijloace audio-vizuale, instruire programată etc. Alături de lecțiile specifice începătorilor (audio-lingvale), de cele de explicare a unui text, sînt prezentate lecțiile de formare a priceperilor și deprinderilor și, într-un mod nou, modernizat, este prezentată și lecția de verificare (testare) a cunoștințelor, dîndu-se modele de variate teste.

Ultimele trei capitole — XII, XIII și XIV — tratează cîteva probleme legate de învățarea modernizată a unei limbi străine : *Laboratorul de limbi străine*, *Mașini de învățat și instruirea programată*, *Activități în afară de clasă*.

Lucrarea este realizată într-o limbă engleză clară, curgătoare, accesibilă. În ansamblu, lucrarea nu este numai un simplu curs sau manual de metodică, ci un prețios îndrumător de tehnologie didactică modernă, un instrument de informare și de lucru deosebit de util atît pentru profesori cît și pentru studenți.

Prof. univ. dr. GEORGETA MUNTEANU

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

40 de ani în slujba școlii

— Prof. NICOLAE STĂNESCU —

La 27 mai a.c. eminentul profesor Nicolae Stănescu ar fi împlinit al 70-lea an de viață. Ne-a părăsit cu puțin înainte într-un moment în care se afla în plină forță creatoare. Învățământul fizicii din țara noastră a pierdut unul din cei mai fideli și mai productivi slujitori ai săi.

S-a născut în comuna Carvan, din județul Constanța. Studiile liceale le încheia ca elev particular, din lipsa mijloacelor materiale, la liceul din Focșani. Urmează cursurile Facultății de fizică-chimie — Universitatea București — pe care le termină cu excelente rezultate în 1929. De atunci, timp de peste patru decenii, prin activitatea la catedră și prin ceea ce a scris, profesorul Nicolae Stănescu a revărsat lumina cunoașterii asupra a numeroare generații de tineri într-un domeniu atît de interesant și dificil cum este cel al fizicii.

Primul contact cu profesiunea în care avea să se dovedească atît de prodigios îl are liceul din Focșani. A funcționat apoi la universitățile din București și Cluj, la Politehnica din București, la licee din Făgăraș, Brăila și București. O perioadă însemnată a fost inspector general școlar. Avea o viziune largă, din perspective foarte diferite, asupra problemelor de organizare și de conținut ale învățămîntului, ceea ce îi permitea să situeze cu rafinament în sistemul disciplinelor școlare aspecte specifice disciplinelor realiste.

A publicat un număr însemnat de lucrări (15 volume) între care numeroase manuale școlare (unele în colaborare), sinteze științifice sau de popularizare, îndrumări metodice pentru activitatea profesorului. Citãm dintre acestea : *Electronul, Din tainele luminii, Aspecte metodice ale folosirii experimentului demonstrativ în predarea fizicii, Îndrumător metodic pentru fizică generală.* Lucrările sale reflectă caracterul deschis al spiritului său : fiecare manual, fiecare reeditare era străbătută de căutarea unor soluții pentru îmbunătățirea activității de predare-învățare a fizicii. A scris, de asemenea, peste 40 articole și studii, contribuții valoroase la elucidarea a numeroase probleme științifice.

În cadrul secției de didactică a Institutului de științe pedagogice, unde și-a desfășurat ultimii 6 ani de activitate ca cercetător științific principal, profesorul Nicolae Stănescu era preocupat de întemeierea unui mod de învățare a fizicii care preconizează o angajare amplă a elevului în actul învățării. El a realizat un astfel de model pentru primul nivel de învățare a fizicii, materializat într-un ansamblu de instrumente *(Caiet de activitate independentă, Cartea elevului,* [illegible] gimnazial și apoi

pare din a îndruma
lor tineri de care îi

mul timp căpătaseră
te sau probleme de
idei, receptiv la tot
ămîne pentru cei ce
ă și de caldă gene-

Alexandru Burcin

E R A T Ă

În rîndul 6 din sumarul de pe coperta a doua, cuvîntul „internaționale" se va citi „interindividuale".

ЖУРНАЛ ПО ПЕДАГОГИКЕ нр. 6 (Содержание)

ИОН СТАНЧУ, Румынское образование в первых годах народной революции ● КОНСТАНТИН ГЕОРГЕ, Школа и духовный облик нового человека ● А. ФЭРКАШ, четыре десятилетия на кафедре ● Т. ТЕОДОРЕСКУ, Психология межиндивидуальных отношений на уровне микрогруппы ● П. ПЕТРОМАН и П. РАДУ, Ученики-соучастники в процессе формирования собственной личности ● А. НЕКУЛАУ, Показатели авторитета преподавателя ● Е. ФИШБАИН, И. МЫНЗАТ и И. БЭРБАТ, Формирование навыков научного исследования у юношей ● АНТОН ЗЕЙЛЕР, Межпредметное положение тем в исследовательской деятельности учеников ● ФЛОРИКА АНДРЕЕСКУ, Деятельности с математическим содержанием в детских садах ● МАРИЯ ТАЙБАН, Усиление воспитательно-формативного характера процесса познания окружающей среды ● В. и Т. ДРЭГОЮ, Новшества в преподавании чтения ● М. ИВЭНЕСКУ, Мышление, действие и креативность на уроках по развитию речи в первом классе ● И. ШУШАЛЭ, Для подлинного художественного воспитания ● КНИГИ-ИДЕИ.

REVUE DE PÉDAGOGIE NR. 6 (SOMMAIRE)

Ion Stanciu — L'enseignement roumain au cours des premières années de la révolution populaire. ● **Constantin Gheorghe** — L'école et le prophile spirituel de l'homme nouveau. ● **A. Farcaş** — Plus de quatre décennies à la chaire. ● **T. Teodorescu** — La psychologie des relations interindividuelles au niveau de microgroupe ● **Pavel Petroman, Petru Radu** — Les élèves coparticipants dans le processus de la formation de leur propre personnalité ● **Adrian Neculau** — Les indicateurs de l'autorité du professeur ● **E. Fischbein, I. Mînzat** et **Ileana Bărbat** — La formation des habitudes d'investigation scientifique chez les adolescents. ● **Anton Zeiler** — L'approche interdisciplinaire des sujets dans l'activité de recherche des élèves ● **Florica Andreescu** — Activités au contenu mathématique dans les jardins d'enfants ● **Maria Taiban** — L'accentuation du caractère formatif-éducatif du processus de connaissance du milieu environnant ● **Valeria Drăgoiu** et **Teodor Drăgoiu** — Innovations dans l'enseignement de la lecture ● **Maria Ivănescu** — Pensée, action et créativité pendant les classes de développement du parler, en prèmiere ● **Ion N. Suşală** — Pour une authentique éducation artistique plastique ● Livres-idées.

SUMMARY Nr. 6-1974

Ion Stanciu: The Romanian Education in the first years of People's Revolution ● **Constantin Gheorghe**: School and the Spiritual Feature of the Present Man ● **A. Farcaş**: More Than Four Decades as a Teacher ● **T. Teodorescu**: Psychology of Interindividual Relations at the Microgroup Level ● **Pavel Petroman, Petru Radu**: Pupils — Coparticipants in the Process of Formation of their Own Personality ● **Adrian Neculau**: Indicators of Teacher's Authorty ● **E. Fischbein, I. Mînzat and Ileana Bărbat**: Formation of Habits of Scientific Investigation to Adolescents ● **Anton Zeiler**: The Interdisciplinary Approach of the Themes in the Pupils Research Activity ● **Florica Andreescu**: The Mathematical Activity in Kindergarten ● **Maria Taiban**: The Stress on Formativ-Educational Character of the Process of Knowing the Surroundings ● **Valeria Drăgoiu** and **Teodor Drăgoiu**: Innovations in Teaching Reading ● **Maria Ivănescu**: Thought, Actions and Creativity in the Classes of Developping Speech in the First Form ● **Ion N. Suşală**: For a Real Fine Arts Training.

Lei 5

Tiparul executat sub cd. 1634 la I. P. Filaret, str. Fabrica de Chibrituri nr. 9—11, Bucureşti
Republica Socialistă România

40 de ani în slujba școlii

— Prof. NICOLAE STĂNESCU —

La 27 mai a.c. eminentul profesor Nicolae Stănescu ar fi împlinit al 70-lea an de viață. Ne-a părăsit cu puțin înainte într-un moment în care se afla în plină forță creatoare. Învățământul fizicii din țara noastră a pierdut unul din cei mai fideli și mai productivi slujitori ai săi.

S-a născut în comuna Carvan, din județul Constanța. Studiile liceale le încheia ca elev particular, din lipsa mijloacelor materiale, la liceul din Focșani. Urmează cursurile Facultății de fizică-chimie — Universitatea București — pe care le termină cu excelente rezultate în 1929. De atunci, timp de peste patru decenii, prin activitatea la catedră și prin ceea ce a scris, profesorul Nicolae Stănescu a revărsat lumina cunoașterii asupra a numeroare generații de tineri într-un domeniu atît de interesant și dificil cum este cel al fizicii.

Primul contact cu profesiunea în care avea să se dovedească atît de prodigios îl are liceul din Focșani. A funcționat apoi la universitățile din București și Cluj, la Politehnica din București, la licee din Făgăraș, Brăila și București. O perioadă însemnată a fost inspector general școlar. Avea o viziune largă, din perspective foarte diferite, asupra problemelor de organizare și de conținut ale învățământului, ceea ce îi permitea să situeze cu rafinament în sistemul disciplinelor școlare aspecte specifice disciplinelor realiste.

A publicat un număr însemnat de lucrări (15 volume) între care numeroase manuale școlare (unele în colaborare), sinteze științifice sau de popularizare, îndrumări metodice pentru activitatea profesorului. Citãm dintre acestea : *Electronul, Din tainele luminii, Aspecte metodice ale folosirii experimentului demonstrativ în predarea fizicii, Îndrumător metodic pentru fizică generală.* Lucrările sale reflectă caracterul deschis al spiritului său : fiecare manual, fiecare reeditare era străbătută de căutarea unor soluții pentru îmbunătățirea activității de predare-învățare a fizicii. A scris, de asemenea, peste 40 articole și studii, contribuții valoroase la elucidarea a numeroase probleme științifice.

În cadrul secției de didactică a Institutului de științe pedagogice, unde și-a desfășurat ultimii 6 ani de activitate ca cercetător științific principal, profesorul Nicolae Stănescu era preocupat de întemeierea unui mod de învățare a fizicii care preconizează o angajare amplă a elevului în actul învățării. El a realizat un astfel de model pentru primul nivel de învățare a fizicii, materializat într-un ansamblu de instrumente *(Caiet de activitate independentă, Cartea elevului, Cartea profesorului),* dar proiectele sale vizau întregul ciclu gimnazial și apoi treptele liceului.

Profesorul Nicolae Stănescu își făcuse o nobilă preocupare din a îndruma cu discreție și a încuraja încercările științifice ale numeroșilor tineri de care îi plăcea să fie înconjurat.

Inițiase, în acest scop, numeroase întîlniri, care în ultimul timp căpătaseră un caracter periodic, în care se dezbăteau încercări izolate sau probleme de interes comun privind fizica școlară. Emanație continuă de idei, receptiv la tot ceea ce ar fi putut să însemne progres al fizicii școlare, el rămîne pentru cei ce l-au cunoscut îndeaproape o pildă de certitudine profesională și de caldă generozitate.

Alexandru Burcin

ЖУРНАЛ ПО ПЕДАГОГИКЕ нр. 6 (Содержание)

ИОН СТАНЧУ, Румынское образование в первых годах народной революции ● КОНСТАНТИН ГЕОРГЕ, Школа и духовный облик нового человека ● А. ФЭРКАШ, четыре десятилетия на кафедре ● Т. ТЕОДОРЕСКУ, Психология межиндивидуальных отношений на уровне микрогруппы ● П. ПЕТРОМАН и П. РАДУ, Ученики-соучастники в процессе формирования собственной личности ● А. НЕКУЛАУ, Показатели авторитета преподавателя ● Е. ФИШБАИН, И. МЫНЗАТ и И. БЭРБЭТ, Формирование навыков научного исследования у юношей ● АНТОН ЗЕЙЛЕР, Межпредметное положение тем в исследовательской деятельности учеников ● ФЛОРИКА АНДРЕЕСКУ, Деятельности с математическим содержанием в детских садах ● МАРИЯ ТАЙБАН, Усиление воспитательно-формативного характера процесса познания окружающей среды ● В. и Т. ДРЭГОЮ, Новшества в преподавании чтения ● М. ИВЭНЕСКУ, Мышление, действие и креативность на уроках по развитию речи в первом классе ● И. ШУШАЛЭ, Для подлинного художественного воспитания ● КНИГИ-ИДЕИ.

REVUE DE PĒDAGOGIE NR. 6 (SOMMAIRE)

Ion Stanciu — L'enseignement roumain au cours des premières années de la révolution populaire. ● **Constantin Gheorghe** — L'école et le prophile spirituel de l'homme nouveau. ● **A. Farcaş** — Plus de quatre décennies à la chaire. ● **T. Teodorescu** — La psychologie des relations interindividuelles au niveau de microgroupe ● **Pavel Petroman, Petru Radu**— Les élèves coparticipants dans le processus de la formation de leur propre personnalité ● **Adrian Neculau** — Les indicateurs de l'autorité du professeur ● **E. Fischbein, I. Mînzat** et **Ileana Bărbat** — La formation des habitudes d'investigation scientifique chez les adolescents. ● **Anton Zeiler** — L'approche interdisciplinaire des sujets dans l'activité de recherche des élèves ● **Florica Andreescu** — Activités au contenu mathématique dans les jardins d'enfants ● **Maria Taiban** — L'accentuation du caractère formatif-éducatif du processus de connaissance du milieu environnant ● **Valeria Drăgoiu** et **Teodor Drăgoiu** — Innovations dans l'enseignement de la lecture ● **Maria Ivănescu** — Pensée, action et créativité pendant les classes de développement du parler, en prèmiere ● **Ion N. Suşală** — Pour une authentique éducation artistique plastique ● Livres-idées.

SUMMARY Nr. 6-1974

Ion Stanciu: The Romanian Education in the first years of People's Revolution ● **Constantin Gheorghe**: School and the Spiritual Feature of the Present Man ● **A. Farcaş**: More Than Four Decades as a Teacher ● **T. Teodorescu**: Psychology of Interindividual Relations at the Microgroup Level ● **Pavel Petroman, Petru Radu**: Pupils — Coparticipants in the Process of Formation of their Own Personality ● **Adrian Neculau**: Indicators of Teacher's Authorty ● **E. Fischbein, I. Mînzat and Ileana Bărbat**: Formation of Habits of Scientific Investigation to Adolescents ● **Anton Zeiler**: The Interdisciplinary Approach of the Themes in the Pupils Research Activity ● **Florica Andreescu**: The Mathematical Activity in Kindergarten ● **Maria Taiban**: The Stress on Formativ-Educational Character of the Process of Knowing the Surroundings ● **Valeria Drăgoiu** and **Teodor Drăgoiu**: Innovations in Teaching Reading ● **Maria Ivănescu**: Thought, Actions and Creativity in the Classes of Developping Speech in the First Form ● **Ion N. Suşală**: For a Real Fine Arts Training.

Lei 5

Tiparul executat sub cd. 1634 la I. P. Filaret, str. Fabrica de Chibrituri nr. 9—11, Bucureşti
Republica Socialistă România